

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RELATIONS ENTRE LE LANGAGE DES ENFANTS DE QUATRE ANS ET
LA QUALITÉ ÉDUCATIVE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JOELL ERYASA

MARS 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Mme Nicole Lebrun, directrice du programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal, pour son appui indispensable lors de mon admission au programme de maîtrise.

Je remercie Mme Caroline Bouchard, directrice de recherche de ce mémoire et professeure-chercheuse de l'Université Laval, et Mme Nathalie Bigras, codirectrice de recherche de ce mémoire et professeure-chercheuse de l'Université du Québec à Montréal, pour leur rigueur, leur encadrement exceptionnel et leur soutien indéfectible tout au long de la réalisation de ce mémoire. Je remercie tout particulièrement Mme Nathalie Bigras de m'avoir permis d'utiliser les données du projet de recherche *Jeune enfant et ces milieux de vie* (JEMVIE).

J'exprime ma gratitude et ma reconnaissance à M. Gilles Cantin et à Mme Delphine Odier-Guedj, professeurs-chercheurs de l'Université du Québec à Montréal, qui ont gracieusement accepté d'être membres du comité d'évaluation de mon mémoire. Les commentaires précieux qu'ils ont fournis m'ont permis d'approfondir et de préciser mon projet de recherche.

Je tiens également à remercier et souligner le travail effectué par toutes les assistantes de recherche du projet de recherche JEMVIE, les directions des CPE, les éducatrices, les parents et les enfants qui ont permis la réalisation de cette étude. Je remercie également M. Jean Bégin pour son soutien lors des analyses statistiques et pour ses conseils en psychométrie, le Conseil de la recherche en sciences humaines

du Canada (CRSH), la fondation de l'UQÀM et l'Équipe de recherche qualité éducative des services de garde et petite enfance pour l'aide financière accordée.

Je désire remercier particulièrement Mme Julie Lemire, coordonnatrice du projet de recherche JEMVIE pour son travail exceptionnel, et Mme Lise Lemay, coordonnatrice de l'Équipe de recherche qualité éducative des services de garde et petite enfance et doctorante en éducation, pour leur aide et leurs conseils précieux tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier mes parents, Francine et Özgen, pour leurs encouragements et leur soutien inconditionnel, mon conjoint, Sylvain pour sa compréhension et son soutien moral, et mes enfants, Anthony et Ludovic, pour la motivation qu'ils m'ont fournie et l'inspiration qu'ils me procurent. Je vous souhaite, mes fils, de réaliser tous vos rêves.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	XII
RÉSUMÉ	XV
 INTRODUCTION	 1
 CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le langage dans le développement de l'enfant.....	4
1.2 Les services de garde éducatifs au Québec	5
1.3 La qualité des SG et le langage des enfants.....	8
1.4 Les influences familiales	11
1.5 Synthèse de la problématique.....	12
1.6 Questions de recherche.....	14
 CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE ET RECENSIONS DES ÉCRITS.....	16
2.1 Le langage.....	16
2.1.1 Niveau de langage à quatre ans	19

2.2 La perspective interactionniste	21
2.3 La qualité éducative.....	24
2.3.1 La qualité structurelle	28
2.3.2 La qualité des processus	29
2.4 Le modèle écologique.....	31
2.5 Synthèse : complémentarité du modèle écologique et de la perspective interactionniste.....	38
2.6 L'association de la qualité des SG et du langage des enfants	40
2.6.1 Les études québécoises et canadiennes	47
2.6.2 Éléments qui composent les dimensions de la qualité des processus liés au soutien du langage.....	50
2.7 Synthèse du cadre théorique	53
2.8 Objectifs et hypothèses de recherche.....	55
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	58
3.1 Échantillon.....	58
3.2 Instruments de mesure et outil d'observation.....	60
3.2.1 Langage	60

3.2.2	Qualité des processus	64
3.2.3	La qualité du soutien langagier.....	68
3.2.4	Variable de contrôle et critères de sélection.....	72
3.3	Procédure de collecte de données.....	73
CHAPITRE IV		
	RÉSULTATS.....	76
4.1	Analyses descriptives du langage.....	77
4.2	Analyses descriptives de la qualité.....	79
4.3	Analyses corrélationnelles.....	82
4.4	Analyses de régressions hiérarchiques	87
4.4.1	QI verbal et qualité du soutien langagier.....	88
4.4.2	Score composite de langage et qualité du soutien langagier	91
4.4.3	Sensibilité envers l'interlocuteur et la qualité du soutien langagier...	93
4.4.4	Initiative conversationnelle et qualité du soutien langagier	96
CHAPITRE V		
	DISCUSSION.....	99
5.1	Description des aspects langagiers mesurés chez les enfants.....	100

5.2 Description de la qualité des CPE	101
5.3 Relations entre certains aspects du langage des enfants et la qualité des CPE.....	102
5.4 Les dimensions de la qualité du soutien langagier associées aux mesures de langage.....	106
5.5 La mesure de la qualité de SG et son association au langage de l'enfant.....	108
5.6 Limites de l'étude	110
5.7 Implications des résultats pour les milieux de la recherche, de la pratique et des politiques publiques.....	114
CONCLUSION	119
ANNEXE A	
FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE	121
ANNEXE B	
CRITÈRES DE SÉLECTION.....	122
ANNEXE C	
TABLEAU DES ÉLÉMENTS DE LA QUALITÉ DU SOUTIEN LANGAGIER DÉGAGÉS DE L'ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE (BOURGON ET LAVALLÉE, 2004).....	123

ANNEXE D

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	137
D.1 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARENTS)	138
D.2 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (ÉDUCATRICES)	143

ANNEXE E

INSTRUMENTS DE MESURE	147
E.1 ÉCHELLE D'INTELLIGENCE DE WECHSLER POUR LA PÉRIODE PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE (WPPSI-III) (SOUS-TESTS VERBAUX)	148
E.2 ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE VERSION INSTALLATION POUR ENFANTS DE 18 MOIS À 5 ANS (ÉOQÉ).....	156
E.3 RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES (ÉDUCATRICES).....	192
E.4 HABILITÉS SOCIO-CONVERSATIONNELLES	200
E.5 RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE.....	201
E.6 EXPÉRIENCE DE GARDE DE L'ENFANT.....	203
E.7 ÉTAT DE SANTÉ ACTUELLE DE L'ENFANT	204
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	210

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 2.1 Le modèle écologique du développement de l'enfant (Inspiré de : Bronfenbrenner, 1979; MFA, 2007a, p. 19).....	35

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 3.1 Dimensions et sous-dimensions de l'ÉOQÉ originale (Bourgon et Lavallée, 2004).....	67
Tableau 3.2 Synthèse des éléments qui composent la qualité du soutien langagier (ÉOQÉ, Bourgon et Lavallée, 2004) (tableau détaillé à l'annexe C)	71
Tableau 4.1 Statistiques descriptives des mesures de langage des enfants	78
Tableau 4.2 Statistiques descriptives de la qualité globale et par dimension de l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004)	80
Tableau 4.3 Statistiques descriptives de la sous-échelle du soutien langagier (SL) globale et par dimension	81
Tableau 4.4 Coefficients de corrélations entre les mesures de langage et la qualité globale et par dimension de l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004)	83
Tableau 4.5 Coefficients de corrélations entre les mesures de langage et la sous-échelle du soutien langagier (SL) globale et par dimension	84

Tableau 4.6	Comparaison des coefficients de corrélations entre les mesures de langage, l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) et la sous-échelle du soutien langagier (SL).....	86
Tableau 4.7	Corrélations entre la scolarité de la mère et les mesures de langage.....	87
Tableau 4.8	Sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent le QI verbal du WPPSI-III (Wechsler, 2004)	90
Tableau 4.9	Sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent le score composite de langage (GLC) du WPPSI-III (Wechsler, 2004)	92
Tableau 4.10	Sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent la sensibilité envers l'interlocuteur (Pragmatique perçue) (Dubé, 1997).....	95
Tableau 4.11	Sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent l'initiative conversationnelle (Pragmatique perçue) (Dubé, 1997).....	97

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ALI	Adaptive Language Inventory
CAIQ	Commission d'accès à l'information du Québec
CDI	MacArthur Communicative Development Inventory
CIS	Caregiver Interaction Scale
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CPE	Centre de la petite enfance
CSBS	Communication and Symbolic Behavior Scales
CTOPP	The comprehensive test of phonological processing
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale
ECOF	UCLA Early Childhood Observation Form
ÉLDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
ÉOQÉ	Échelle d'observation de la qualité éducative
EOWPVT	Expressive One-Word Picture Vocabulary Test
ÉVIP	Échelle de vocabulaire en image Peabody (version en français)
GLC	Score composite de langage (WPPSI-III)

IMDC	Inventaires MacArthur du développement de la communication
ISQ	Institut de la statistique du Québec
ITERS	Infant/Toddler Environment Rating Scale
JEMVIE	Jeune enfant et ses milieux de vie (projet de recherche)
MCDI	MacArthur Communicative Development Inventory
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
NICHHD	National Institute of Child Health and Human Development
NIEER	National Institute for Early Education Research
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
ORCE	Observational Record of the Caregiving Environment
OWLS	Oral and Written Language Scales
PALS	Phonological Awareness and Literacy Screening-PreK
PLAI	The language of learning and practice
PPVT	Peabody Picture Vocabulary Test (version en anglais)
QI	Quotient intellectuel
RAMQ	Régie de l'assurance maladie du Québec
RDLS	Reynell Developmental Language Scales
RSG	Responsable de service de garde
SG	Service de garde
SICD	Sequenced Inventory of Communication Development

WJ	Woodcock-Johnson Test of Achievement
WPPSI	Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire

RÉSUMÉ

La présente étude évalue le niveau de qualité éducative de centres de la petite enfance (CPE) à l'aide d'un outil d'observation québécois et d'une sous-échelle de celui-ci créée pour mesurer le soutien langagier offert aux enfants. La sous-échelle créée implique uniquement les énoncés associés au soutien langagier selon leur validité théorique et constitue la contribution principale de l'étude. Cette recherche utilise un devis corrélationnel avec un échantillonnage non probabiliste. Les participants sont 140 enfants de quatre ans (78 filles, 62 garçons) répartis dans 85 CPE de Montréal. Le langage est mesuré à l'aide de l'*Échelle d'intelligence Wechsler* (WPPSI-III, Wechsler, 2004) et du questionnaire *Habiletés socio-conversationnelles de l'enfant* (Dubé, 1997). Le niveau de scolarité de la mère est utilisé comme variable de contrôle de l'influence familiale. La qualité éducative est évaluée à l'aide de l'*Échelle d'observation de la qualité éducative* (ÉOQÉ, Bourgon et Lavallée, 2004) remplie lors d'une visite d'observation au CPE.

Des analyses de régressions hiérarchiques sont effectuées pour évaluer la force des associations entre la qualité éducative du soutien langagier et le langage des enfants. Les résultats de ces analyses indiquent que seule la dimension des interactions éducatrice-enfant ressort comme étant associée, modestement, aux mesures de langage des enfants. Le niveau de scolarité de la mère est la variable qui explique le mieux la variance du QI verbal (WPPSI-III, Wechsler, 2004) (17 %) et du score composite de langage (WPPSI-III, Wechsler, 2004) (19 %), alors qu'elle en explique beaucoup moins pour les mesures d'habiletés pragmatiques perçues (Dubé, 1997) (sensibilité envers l'interlocuteur = 7 % et initiative conversationnelle = 7 %).

Ces résultats laissent à penser que l'on doit modifier les outils d'observation de la qualité des CPE afin de déceler des associations plus fortes entre ces mesures et le langage de l'enfant. En effet, la qualité éducative globale est une mesure plus générale qui ne semble pas permettre d'obtenir des coefficients de corrélations élevés. Comme ces mesures ne sont pas conçues pour évaluer l'adéquation du milieu à soutenir spécifiquement le développement du langage des enfants, il demeure difficile de déterminer la part d'influence réelle de la qualité des CPE sur cette variable.

Mots clés : service de garde, qualité éducative, dimensions de la qualité éducative, langage, habiletés pragmatiques perçues

INTRODUCTION

La période de la petite enfance est caractérisée par le développement rapide du cerveau et ainsi des facultés de l'être humain, dont le langage. Le langage se définit comme les facultés cognitives et sociales qui permettent aux êtres humains de communiquer et de partager leur vécu avec leurs congénères (Tomasello, 1995). Il faut spécifier que le langage comporte deux facettes, soit la compréhension et la production (Bouchard, 2008). Cette dimension du développement, soit le langage, est importante dans le développement de l'enfant puisqu'il lui permet de mieux comprendre le monde qui l'entoure et d'entrer en relation avec les autres, ce qui contribue à son développement global. De plus, l'aisance dans la compréhension du langage et dans la capacité à communiquer favorise la maturité scolaire¹ (Cristofaro et Tamis-LeMonda, 2011; Daviault, 2011; Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov et al., 2007; Geoffroy, Côté, Giguère, Dionne, Zelazo, Tremblay et al., 2010) et le succès scolaire (Daviault, 2011; Duncan et al., 2007; McCain, Mustard et McCuaig, 2011; Romano, Babchishin, Pagani et Kohen, 2010). Il est alors primordial de soutenir le langage des enfants dans les milieux de garde pour mieux les préparer à vivre la transition vers l'école tout en leur donnant les outils nécessaires pour favoriser leur succès scolaire.

Les services de garde (SG) constituent un environnement éducatif propice pour soutenir le langage des enfants puisqu'une proportion importante d'enfants y passe de nombreuses heures toutes les semaines (Institut de la Statistique du Québec, 2006, 2011a). De plus, il s'agit d'un environnement éducatif conçu pour répondre aux

¹ La maturité scolaire se définit comme la préparation des enfants pour l'école ou l'état de développement de l'enfant à son entrée à l'école (Gouvernement du Québec, 2008, p. 1)

besoins des jeunes enfants, notamment en matière de soutien au développement langagier (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007a). Au Québec, le ministère de la Famille et des Aînés (MFA) s'est en effet donné comme objectif de favoriser le développement de l'enfant, notamment sur le plan du langage, et de favoriser l'égalité des chances pour tous les enfants qui les fréquentent (MFA, 2007a).

Par ailleurs, plusieurs études rapportent que la qualité des SG influence effectivement le langage des enfants (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe et Bryant, 2000; Burchinal, Vandergrift, Pianta et Mashburn, 2010; Marjanovic, Kranjc, Fekonja et Bajc, 2006; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant et al., 2008; McCartney, 1984; NICHD Early Child Care Research Network, 2000; NICHD Early Child Care Research Network et Duncan, 2003; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan et al., 2001). Les éléments de la qualité associés aux habiletés langagières sont, entre autres, les interactions éducatrice-enfant, l'organisation de l'environnement physique et des activités.

Le Québec se démarque des autres provinces canadiennes en matière de SG puisqu'il offre des services à moindre coût. De plus, il met en œuvre un programme éducatif commun à tous les SG et créé par le MFA (2007a). Le gouvernement du Québec régit les SG pour tenter, notamment, de garantir l'uniformité des pratiques et leur qualité.

Cette étude se situe ainsi dans le contexte des SG régis par le gouvernement du Québec; son objectif principal est de mesurer l'influence du niveau de qualité observé dans les CPE sur certains aspects du langage d'enfants de quatre ans qui les fréquentent. L'étude utilise des données secondaires provenant du projet de recherche *Jeune enfant et ses milieux de vie* (JEMVIE) dirigé par Nathalie Bigras Ph.D, professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Le projet

de recherche JEMVIE étudie longitudinalement le développement d'enfants selon le mode de garde qu'ils fréquentent (CPE, milieu familial ou à la maison avec un parent). L'étude utilise, quant à elle, uniquement les mesures des enfants qui fréquentent un CPE alors qu'ils sont âgés de quatre ans. L'originalité de l'étude consiste à modifier l'outil d'observation de la qualité éducative pour conserver uniquement les éléments qui la composent associés au soutien langagier, selon leur validité théorique. Cette étude utilise un devis corrélationnel, contenant un volet exploratoire, soit la modification de l'outil d'observation original (Gaudreau, 2011; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier porte sur la problématique de l'étude et permet de justifier sa pertinence scientifique et sociale. Il est d'abord question des particularités des SG au Québec, de l'influence de la qualité des SG et du contexte familial sur le langage de l'enfant. Ce chapitre se termine par les questions de recherche. Le deuxième chapitre porte sur le cadre théorique de l'étude. Il définit les principaux concepts de l'étude, soit le langage et la qualité éducative, qui est composée de la qualité structurelle et la qualité des processus. Ensuite, il présente le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et la perspective interactionniste associée à plusieurs auteurs, dont notamment Vygotsky (1978, 1985), Bruner (1987) et Tomasello (1992, 1995, 1998, 2005, 2008). Ce chapitre se termine par l'explicitation des objectifs de l'étude et les hypothèses qui leurs sont liés. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie utilisée pour réaliser cette étude. Il est ainsi question de l'approche de recherche, des sources de données, de leur collecte et des règles d'éthique. Le quatrième chapitre porte sur les analyses statistiques effectuées pour répondre aux questions de recherche. Le cinquième et dernier chapitre porte sur l'interprétation des résultats à la lumière des connaissances préexistantes sur le sujet. Enfin, l'étude se termine par une conclusion qui résume la recherche et ses implications.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose le problème à l'étude et établit la pertinence scientifique et sociale de la recherche. D'abord, il est question du langage dans le développement de l'enfant. Ensuite, il dresse le portrait global et de l'évolution des services de garde au Québec. Par la suite, il explique les constats déjà établis entre le niveau de langage des enfants et le niveau de qualité des services de garde qu'ils fréquentent. Puis, il est question des influences familiales sur le langage des enfants, puisque ce milieu est déterminant pour les habiletés langagières de ceux-ci. Enfin, un bref retour sur la problématique est fait, suivi des questions de recherche.

1.1 LE LANGAGE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Le langage est une dimension importante du développement global de l'enfant. En effet, le langage permet de construire des représentations symboliques, de développer la pensée et de comprendre graduellement des concepts de plus en plus complexes, et, de cette façon, il favorise le développement cognitif (Andresen, 2005; Bruner, 1987; MFA, 2007a; Sauvage, 2003; Tomasello, 1995, 1998; Vygotsky, 1985). De plus, lorsque l'enfant est en mesure de s'exprimer verbalement, il est à même de discuter de divers sujets et d'entrer en interaction avec les autres, ce qui permet de favoriser le développement social et moral (Bouchard et Charron, 2008; Cohen, 2005; MFA,

2007a; Olds et Papalia, 2001b; Sauvage, 2003; Wagner, Greene-Havas et Gillespie, 2010).

Le développement du langage jette les bases à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est notamment reconnu que plus un enfant est habile à s'exprimer verbalement et a un vocabulaire riche, plus l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sera aisé (Catts, Fey, Zhang et Tomblin, 1999; Neuman et Roskos, 1993b; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; OCDE, 2007; Pullen et Justice, 2003; Storch et Whitehurst, 2002; Watson, 2001). Par ailleurs, les habiletés en lecture favorisent la scolarisation ultérieure dans tous les domaines et facilitent la réussite scolaire subséquente (Duncan et al., 2007; Geoffroy et al., 2010; Hohm, Jennen-Steinmetz, Schmidt et Laucht, 2007; Marjanovic, Kranjc, Fekonja et Bajc, 2008; Romano et al., 2010).

Il appert que le soutien du langage dans le quotidien est important pour toutes les dimensions du développement de l'enfant. Le langage intervient notamment dans le développement cognitif, social et moral. Tel que mentionné précédemment, le fait d'avoir un bon niveau de langage à la fin de la petite enfance facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et est un des éléments essentiels à la préparation scolaire. À ce sujet, les SG sont des milieux qui peuvent contribuer au soutien du langage des enfants, particulièrement au Québec grâce aux caractéristiques du réseau des SG.

1.2 LES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS AU QUÉBEC

En Amérique du Nord, le Québec se démarque par diverses mesures en matière de soutien aux familles et d'éducation à la petite enfance depuis maintenant 15 ans. En

effet, depuis 1997, cette province s'est doté d'une Politique familiale visant à 1) assurer une plus grande équité dans le soutien aux familles, 2) accorder une aide accrue aux familles à faible revenu, 3) faciliter la conciliation travail-famille et 4) favoriser le développement des enfants ainsi que l'égalité des chances pour tous (Bolduc, 2009; Marois, 2008). Trois mesures supplémentaires à cette Politique familiale ont été adoptées et concernent les SG : 1) la création du réseau des CPE, 2) l'augmentation du nombre de places disponibles et 3) la diminution des coûts pour les familles (Bigras, Bouchard, Cantin, Brunson, Coutu, Lemay et al., 2010). Le Québec s'est ainsi doté de moyens pour élaborer un réseau de SG de qualité, favoriser son utilisation, garantir l'uniformité de ces services et ainsi, faciliter la présence des parents sur le marché du travail.

Conséquemment à la mise en place en 1997 de cette Politique familiale, le nombre de places en SG régis a considérablement augmenté au Québec, passant de 58 284 places à 5 \$ (places à contribution réduite) et un total de 82 302 places (tout type de garde et tout type de contribution) en 1997 à 177 076 places à 7 \$ (places à contribution réduite) et un total de 252 556 places (tout type de garde et tout type de contribution) en 2012 (MFA, 2012). Les SG régis à 7 \$ par jour sont donc très en demande et très utilisés par les québécois. En effet, en 2009, on notait que 49,5 % des enfants gardés l'étaient dans des SG régis à 7 \$ par jour et 30,3 % des familles ayant des enfants entre 0 et 5 ans qui fréquentaient un autre type de SG (garderie ou milieu familial privé) avaient au moins un enfant sur une liste d'attente pour ce type de service (à 7 \$/jour) (Institut de la Statistique du Québec, 2011a).

Parallèlement, le gouvernement du Québec tente de garantir l'uniformité des pratiques dans les SG et leur qualité grâce, notamment, à la réglementation les régissant (MFA, 2007b) qui inclut la recommandation de l'application du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007a). Ce programme identifie des

objectifs communs pour tous les SG au Québec. Il donne ainsi des indications quant au soutien à la qualité des services de garde, énonce quelques fondements théoriques qui sous-tendent ce programme, ses principes de base et les dimensions du développement de l'enfant (langagier, social/moral, cognitif, physique/moteur et affectif). Enfin, il aborde l'application de ces éléments dans l'intervention éducative, la structuration des activités et des lieux, la relation avec les parents, tout en mentionnant que ces éléments sont nécessaires à la qualité des SG (MFA, 2007a).

Suite à l'élaboration et l'implantation du programme éducatif, le MFA et l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), ont initié des travaux pour développer un outil d'observation de la qualité éducative des SG; l'Échelle d'observation de la qualité éducative (ÉOQÉ, Bourgon et Lavallée, 2004). Pour le MFA, il s'agit d'avoir un outil à même d'évaluer la qualité éducative des SG en lien avec le programme éducatif permettant ainsi d'évaluer la qualité en s'appuyant sur les valeurs québécoises en matière d'éducation à la petite enfance.

Conséquemment, les SG québécois constituent des milieux régis par le gouvernement, qui disposent d'un programme éducatif et d'un outil pour évaluer la qualité de ces services en fonction du programme éducatif québécois. De plus, grâce à ces caractéristiques et spécificités, les SG québécois sont des milieux propices pour soutenir le développement, notamment du langage, des enfants. Enfin, puisque ces services sont à ce point utilisés et en demande, qu'ils disposent d'outils pour en assurer la qualité, il est important de vérifier si ces milieux contribuent effectivement au développement, notamment langagier, des enfants.

1.3 LA QUALITÉ DES SG ET LE LANGAGE DES ENFANTS

Selon Vandell (2004), l'effet associé à la fréquentation d'un service de garde sur le langage de l'enfant est, en fait, attribuable à la qualité de celui-ci. En effet, les enfants qui fréquentent un SG se retrouvent en présence d'adultes formés, de pairs, de matériel stimulant et d'un environnement conçu pour répondre aux besoins des jeunes enfants. Ces éléments sont associés à la qualité des SG et ils permettent un contexte éducatif propice pour soutenir le langage des enfants (Blain-Brière, Bouchard, Eryasa et Boucher, 2012; Burchinal, Roberts, Nabors et Bryant, 1996; Fekonja, Marjanovic et Kranjc, 2005; Marjanovic et al., 2006; Mashburn et al., 2008; McCartney, 1984; NICHD Early Child Care Research Network, 2003, 2006; Peisner-Feinberg et al., 2001).

Au Québec, malgré le programme éducatif, il semble que le niveau de qualité des SG soit faible en ce qui a trait au soutien langagier. En effet, l'enquête Grandir en qualité, réalisée au Québec en 2003 (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004), l'a constaté. Il faut d'abord mentionner que cette enquête utilisait l'*Échelle d'observation de la qualité éducative* (ÉOQÉ, Bourgon et Lavallée, 2004). De plus, il est à noter que le seuil minimal établi pour respecter le programme éducatif québécois à l'aide du l'ÉOQÉ se situe à 2,5/4. L'enquête a notamment mis en évidence que le niveau de qualité était faible (moyenne de 2,38/4) en ce qui a trait aux items qui portent sur le soutien langagier, et ce, pour les trois types de SG (CPE, milieu familial et garderie). De plus, les CPE observés dans cette enquête ont obtenu un score moyen de 2,54/4 aux items qui portent sur le soutien langagier, ce qui atteint le seuil passable de qualité établi par les concepteurs de l'outil (MFA, 2007a).

Au-delà de l'influence de la qualité globale des SG sur le langage des enfants, les dimensions de la qualité de CPE peuvent également être associées au langage des

enfants lorsqu'elles sont analysées séparément (Burchinal, Kainz et Cai, 2011). Ces dimensions sont notamment la structuration des lieux, la structuration des activités et l'interaction des éducatrices² avec les enfants. Par contre, la seule dimension qui obtient des associations fréquentes et bien documentées est celle des interactions éducatrice-enfant. En effet, les interactions éducatrice-enfant sont associées à de meilleurs résultats en langage chez les enfants (vocabulaire réceptif, QI verbal, habiletés pragmatiques perçues, etc.) (Alfaro Piker et Rex, 2008; Cabell, Justice, Piasta, Curenton, Wiggins, Turnbull et al., 2011; de Schipper, Riksen-Walraven et Geurts, 2006; Fekonja et al., 2005; Girolametto et Weitzman, 2002; McCartney, 1984).

Toutefois, de toutes les dimensions de la qualité des SG (structuration des lieux, structuration des activités, interactions éducatrice-enfant) mesurées à l'aide d'outils d'observation, peu d'études ont analysé les corrélations entre la structuration des lieux, la structuration des activités et le langage des enfants. La seule étude répertoriée qui s'est penchée sur cette question était une méta-analyse (Burchinal et al., 2011). Les auteurs ont constaté que seules les interactions éducatrice-enfant étaient associées au langage des enfants, alors que certaines caractéristiques de la structuration des lieux (type de regroupement des enfants) et certaines activités l'étaient beaucoup moins.

D'autres auteurs se sont cependant penchés sur des éléments qui composent les dimensions de la structuration des lieux et des activités (par exemple : type de regroupement, matériel disponible, type d'activité) en lien avec le soutien langagier (Blain-Brière et al., 2012; Connor, Morrison et Slominski, 2006; Dickinson, 2001;

² Il est à noter que le terme éducatrice est utilisé au féminin dans le texte pour refléter le fait qu'une majorité de femmes occupent ces postes, mais n'exclut en aucun cas les hommes éducateurs.

Fulignia, Howes, Huang, Hong et Lara-Cinisomo, 2012; Montie, Xiang et Schweinhart, 2006; Neuman et Roskos, 1993a, 1993b). Ces auteurs mentionnent notamment que la participation aux activités (de soutien langagier) centrées sur le sens (p. ex., la lecture de livres) est associée à l'augmentation du vocabulaire. Les activités dirigées par l'éducatrice ou celles dirigées par l'éducatrice et les enfants sont associées à la connaissance de l'alphabet alors que les activités dirigées par les enfants (p. ex., les jeux) sont associées à l'augmentation du vocabulaire (Jalongo et Sobolak, 2011; Weigel, Martin et Bennett, 2005). Également, les activités en sous-groupes plutôt qu'avec le groupe complet sont plus bénéfiques pour le langage des enfants (Blain-Brière et al., 2012; Bodrova, 2008; Connor et al., 2006; Dickinson, 2001; Fekonja et al., 2005). En outre, les jeux libres et les activités en sous-groupes sont bénéfiques pour le langage des enfants, et ce, dans plusieurs pays (Bodrova, 2008; Fekonja et al., 2005; Fulignia et al., 2012; Montie et al., 2006). Par contre, il n'existe pas, au Québec, d'outil d'observation spécifiquement lié à la qualité du soutien langagier.

Enfin, peu d'études au Québec se sont penchées sur l'influence de la qualité des SG et le langage des enfants. Celles qui s'y sont consacrées ont mesuré la qualité globale des SG en lien avec le vocabulaire réceptif des enfants (Mák, 2007; Schliecker, White et Jacobs, 1991), mais en utilisant des outils d'observation de la qualité développés aux États-Unis. Ces deux études rapportent des corrélations entre la qualité globale des CPE, certaines variables associées aux éducatrices et à l'organisation des CPE (rapport éducatrice-enfant³, scolarité et formation des éducatrices) et le vocabulaire réceptif des enfants. Toutefois, les dimensions de la qualité n'ont pas été analysées indépendamment les unes des autres pour déterminer

³ Le rapport éducatrice-enfant renvoie au ratio éducatrice-enfant en langage courant.

leur contribution respective dans le soutien langagier. Cette procédure permettrait de déterminer dans quelle mesure ces dimensions particulières de la qualité participent à l'explication du pourcentage de variance du langage des enfants. De plus, l'analyse indépendante des dimensions de la qualité pourrait aider à mieux comprendre les processus associés au soutien langagier et les différentes formes que peut prendre ce soutien. Il serait alors possible de préciser des modalités d'interventions aux SG pour améliorer le soutien langagier offert aux enfants qui les fréquentent. Enfin, il serait possible d'établir des priorités et des améliorations possibles pour les SG afin de soutenir le langage des enfants et ainsi contribuer davantage à leur développement et à leur préparation à l'entrée scolaire.

1.4 LES INFLUENCES FAMILIALES

Au-delà des SG, la famille joue un rôle de premier plan dans le développement langagier des enfants puisqu'elle constitue le milieu de vie le plus influent pour l'enfant (Bradley, Caldwell et Rock, 1988; Daviault, 2011; Hart et Risley, 1992, 1995; Sauvage, 2003). Il existe plusieurs variables familiales qui influencent le langage des enfants, par exemple : le niveau socioéconomique, la scolarité des mères et les interactions parent-enfant (Becker, 2011; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta et Howes, 2002b; Daviault, 2011; Duncan et Brooks-Gunn, 2000; Hoff, 2003). Il est donc important de tenir compte de l'influence qui provient de la famille lorsque l'on s'intéresse à l'influence de la qualité des SG sur le langage des enfants, et ce, afin d'identifier la part bel et bien attribuable aux SG.

La variable qui s'avère la plus fortement reliée au langage des enfants, selon les chercheurs, est le niveau de scolarité des mères. En effet, lorsque les mères sont

d'avantage scolarisées, les enfants obtiennent des résultats plus élevés aux diverses mesures de langage (vocabulaire réceptif et expressif, QI verbal, pragmatique perçue, etc.) (Becker, 2011; Daviault, 2011; Fekonja, Marjanovic et Kranjc, 2010; Geoffroy et al., 2010; Hartas, 2011). Il est également associée à plusieurs autres variables qui influencent plus directement le langage. Par exemple, les interactions parent-enfant, les pratiques éducatives parentales, le mode de communication directif et la fréquence des conversations parent-enfant sont des variables qui sont associées au niveau de scolarité de la mère (Daviault, 2011; Garrett, Ng'andu et Ferron, 1994; Hart et Risley, 1992, 1995; Hoff, 2003). De surcroît, le niveau de scolarité de la mère influence sa capacité à réaliser des activités avec son enfant et à utiliser des pratiques éducatives parentales soutenant le développement du langage (Becker, 2011; Daviault, 2011; Geoffroy et al., 2010; Korat, 2009; Marjanovic, Socan, Bajc et Fekonja, 2008; Neill, Desrosiers, Ducharme et Gingras, 2006).

1.5 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE

La petite enfance est une période charnière pour le développement notamment langagier. Le langage influence tous les domaines du développement des enfants et les prépare à leur scolarisation. Les services de garde éducatifs, particulièrement les CPE, peuvent grandement contribuer au langage des enfants dans la mesure où leur niveau de qualité est élevé, et ainsi être complémentaires à l'influence provenant de la famille. En effet, les CPE constituent un environnement éducatif particulièrement propice pour soutenir le langage des enfants qui les fréquentent, d'autant plus qu'un nombre important d'enfants s'y retrouvent quotidiennement, et ce, durant de nombreuses heures et sur une longue période de temps (ISQ, 2006, 2011a). Les SG

sont donc à même de soutenir le développement langagier d'un grand nombre d'enfants au quotidien et ainsi de contribuer à leur préparation scolaire.

Il demeure toutefois difficile d'avoir une compréhension précise des processus en cause dans l'influence de la qualité des SG sur le langage des enfants. En effet, la qualité est habituellement mesurée de manière globale ou à l'aide de la dimension des interactions éducatrice-enfant, qui regroupe non seulement les interactions qui soutiennent le langage, mais qui soutiennent la socialisation, la vie de groupe, la gestion du temps, etc. Plusieurs études ont porté sur le langage et la qualité des milieux de garde (Burchinal et al., 1996, 2000, 2011; Guo, Pianta, Justice et Kaderavek, 2010; Mák, 2007; Marjanovic et al., 2006; Mashburn et al., 2008; McCartney, 1984; Montie et al., 2006; NICHD Early Child Care Research Network, 2000; NICHD Early Child Care Research Network et Duncan, 2003; Peisner-Feinberg et al., 2001; Schliecker et al., 1991), mais peu d'entre elles se sont déroulées au Québec dans le contexte des CPE francophones régis en installation. Qui plus est, aucune de ces études n'utilisait l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004), conçue spécifiquement pour mesurer la qualité selon le programme éducatif québécois (MFA, 2007a).

Il apparaît alors important de documenter l'influence de la qualité globale et l'apport respectif de ses composantes sur le langage des enfants qui fréquentent des CPE (Forry, Vick et Halle, 2009; Zaslow, Halle, Martin, Cabrera, Calkins, Pitzer et al., 2006; Zaslow, Martinez-Beck, Tout et Halle, 2011). De plus, il semble important d'utiliser une mesure plus spécifique de la qualité, liée au soutien du développement langagier afin de déterminer si l'influence apparaît plus forte (Bryant, Burchinal et Zaslow, 2011) que lorsqu'une mesure globale est utilisée. En effet, certains auteurs soutiennent qu'une mesure plus spécifique pourrait être plus sensible qu'une mesure

globale et ainsi mieux détecter les liens qui existent entre la qualité des SG et le langage des enfants (Bryant et al., 2011).

Les résultats de cette étude permettront de cibler les éléments de la qualité qui ont le plus d'influence sur le langage des enfants. De ces résultats émergeront des recommandations qui permettront d'améliorer la finesse de la mesure de la qualité et la compréhension de certains éléments de la qualité en jeu dans le soutien du langage dans le réseau de SG du Québec. Enfin, les résultats permettront de faire des recommandations aux SG pour améliorer les services qui y sont offerts et les pratiques éducatives.

1.6 QUESTIONS DE RECHERCHE

De cette problématique découlent la question générale de recherche suivante et les questions spécifiques :

Quelles relations existe-t-il entre certains aspects du langage des enfants de 4 ans et la qualité des CPE qu'ils fréquentent ?

- 1) Quel est le niveau des aspects mesurés du langage (langage réceptif et expressif, vocabulaire réceptif, compréhension langagière et habiletés pragmatiques perçues) des enfants de quatre ans en CPE ?
- 2) Quel est le niveau de qualité éducative globale, par dimension et du soutien langagier des CPE fréquentés par les enfants de 4 ans, mesuré à l'aide de l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004) ?

- 3) Quelles relations existe-t-il entre les aspects mesurés du langage des enfants (langage réceptif et expressif, vocabulaire réceptif, compréhension langagière et habiletés pragmatiques perçues) et le niveau de qualité éducative globale, par dimension et du soutien langagier des CPE ?
- 4) Le cas échéant, quelle mesure de la qualité du soutien langagier est associée aux aspects mesurés du langage des enfants (langage réceptif et expressif, vocabulaire réceptif, compréhension langagière et habiletés pragmatiques perçues) et quelles relations existe-t-il entre les dimensions de la qualité du soutien langagier et les aspects mesurés du langage des enfants lorsque la scolarité de la mère (influence familiale) est contrôlée ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET RECENSIONS DES ÉCRITS

Ce chapitre porte sur les théories et l'état de connaissances à la base de l'étude. Il est d'abord question du concept de langage qui est défini et explicité et de la perspective interactionniste (Bruner, 1987; Tomasello, 1992, 1995, 2005, 2008; Vygotsky, 1978, 1985). Ensuite, les concepts de la qualité éducative, la qualité structurelle et la qualité des processus sont définis. Suite à quoi, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1975, 1979) est présenté. Deux recensions des écrits sont réalisées. La première sert à exposer les constats des études portant sur la qualité des SG et le langage des enfants qui les fréquentent. La seconde sert à identifier les éléments qui composent la qualité éducative associés au soutien langagier. Le tout se termine par une synthèse qui résume les propos du chapitre, suivi des objectifs et des hypothèses de recherche qui en découlent.

2.1 LE LANGAGE

Le langage est une caractéristique propre à l'être humain. Cette faculté lui permet de concevoir et d'acquérir des systèmes de communication qui sont caractérisés par la créativité et la dimension abstraite de ceux-ci (Daviault, 2011). En effet, le langage est un code qui permet à l'enfant de représenter ses idées grâce à un système

conventionnel de signaux arbitraires qui a pour objectif principal l'interaction avec autrui (Sauvage, 2003; Tomasello, 1995). Ainsi, le langage se compose de sons qui sont arbitraires, puisque chaque langue utilise certains sons qui ne sont pas utilisés dans d'autres langues. Ces sons font partie d'un système conventionnel pour que chaque membre de cette culture puisse être en mesure de décoder les sons et le message émis par ses semblables. De plus, le langage est caractérisé par la créativité, puisque les idées qu'il permet de transmettre sont infinies, et tout ceci, dans l'objectif de communiquer avec les autres (Daviault, 2011; Tomasello, 1995).

Il faut mentionner que le langage comporte deux facettes, soit la compréhension et la production (Bouchard, 2008). La compréhension de mots, ou langage réceptif fait référence aux mots compris par l'enfant, alors que la production de mots, ou langage expressif renvoie aux mots que l'enfant est en mesure d'utiliser et de prononcer, la compréhension précédant toujours la production. Le langage est également composé de quatre éléments nécessaires à sa production et sa compréhension, soit les sons, les mots, les phrases et la communication (Bouchard, 2008; Bouchard et Charron, 2008). Les sons qui composent les mots d'une langue donnée renvoient à la phonologie. Les mots réfèrent au vocabulaire, soit les mots que l'enfant est en mesure de comprendre et d'utiliser pour communiquer, et à la sémantique, soit l'acquisition du sens de ces mêmes mots dans un énoncé. Les phrases renvoient à la syntaxe, soit à l'ordre des mots dans une phrase pour une langue donnée, et à la morphologie, c'est-à-dire les différentes formes que peuvent prendre les mots (p. ex., le masculin et le féminin). Enfin, la communication réfère aussi à la pragmatique, ou l'usage du langage en contexte social (p. ex., faire une demande, exprimer ses émotions, etc.) (Bouchard, 2008; Daviault, 2011).

Il existe des universaux dans le langage humain, puisque les êtres humains partagent les mêmes ressources cognitives, ont des intentions de communication

sociale similaires et ont les mêmes dispositifs communicationnels (c'est-à-dire le système vocal, auditif et cognitif) (Tomasello, 1995). Les enfants acquièrent donc progressivement et sur une longue période les conventions communicationnelles de ceux qui les entourent et ils le font à l'aide d'une grande variété d'habiletés cognitives et sociocognitives également en développement (Tomasello, 1992, 1995).

Le langage est un comportement social et ses structures sont des conventions sociales et culturelles (Sauvage, 2003; Tomasello, 1992). Ainsi, ses fonctions découlent toutes, d'une manière ou d'une autre, de la communication et le langage se développe uniquement par l'interaction sociale avec d'autres êtres humains. À cet effet, Lestage (2008, p. 14) mentionne que pour Bruner, le langage, quel qu'il soit, est un moyen systématique de communication avec autrui qui permet d'influencer son comportement et la seule manière d'apprendre l'usage du langage est de l'utiliser pour communiquer.

La compétence communicationnelle ou les habiletés pragmatiques désignent toutes les habiletés liées à la communication. Elles incluent les compétences lexicales (connaissance de mots) et syntaxiques (formation de phrases), mais également les compétences à respecter les tours de paroles, le maintien du sujet de conversation, la communication non verbale, le choix des mots et, de manière générale, les habiletés nécessaires à la communication efficace avec les autres et contingente avec le contexte (Bryant, 2009; Tomasello, 1992). Ainsi, pour qu'une communication soit efficace et fonctionnelle, les interlocuteurs doivent tenir compte de la situation dans laquelle se déroulent l'échange verbal, les liens qui unissent les interlocuteurs et l'intention derrière la communication. Alors, l'enfant qui apprend le langage n'apprend pas seulement la grammaire, les règles de syntaxe et du vocabulaire, mais il développe aussi des stratégies pour traiter l'information verbale dans son contexte

social et un répertoire de conduites langagière (Deleau, 2009; Florin, 1999; Marcos, Salazar Orvig, Bernicot, Guidetti, Hudelot et Préneron, 2004).

2.1.1 Niveau de langage à quatre ans

Vers l'âge de quatre ans, les enfants sont des communicateurs de plus en plus efficaces, leur répertoire de mots s'accroît et la prononciation s'affine (Bouchard et Charron, 2008). En effet, à cet âge, les enfants acquièrent environ 800 à 1000 mots par année et en comprennent 14 000 (Bouchard et Charron, 2008; Daviault, 2011). De plus, le niveau de développement du vocabulaire est associé au développement grammatical et syntaxique (Daviault, 2011). Également, Sauvage (2003) mentionne que le langage permet de soutenir le développement cognitif par la catégorisation des concepts transmis verbalement. Il ajoute aussi que le développement cognitif permet de soutenir l'apparition du langage symbolique (parler de quelque chose qui hors du champ perceptif des sens) (Sauvage, 2003, p. 85). Ainsi, pour avoir une bonne appréciation du niveau de langage d'enfants de quatre ans, il faut tenir compte non seulement du vocabulaire et des éléments qui composent le langage, mais également de la compréhension et de l'expression verbale, tout comme de la formation de concepts langagiers et de la pensée abstraite, donc des éléments cognitifs essentiels au développement et à l'utilisation du langage.

Au niveau de la pragmatique, les enfants de quatre à cinq ans sont en mesure de faire des phrases de plus en plus longues, de poser des questions pour poursuivre la conversation, de suivre le sujet de conversation sur plusieurs tours de parole (Bouchard et Charron, 2008; Cloutier et Renaud, 1990). Ils ont aussi une plus grande sensibilité locutoire, c'est-à-dire qu'ils différencient les significations différentes d'un même énoncé selon le contexte (par exemple : « *il faut ramasser* » dans le contexte

du SG peut vouloir dire que tous les enfants doivent ramasser les jouets, alors qu'à la maison, ça peut vouloir dire : « *attends un peu que j'aie terminé de ramasser* ») (Bouchard et Charron, 2008; Cloutier et Renaud, 1990). De quatre à cinq ans, les enfants communiquent dans des buts variés, utilisent les formules de politesse et arrivent à décoder les formes indirectes de langage (contenu du message non explicite, par exemple : « *As-tu l'heure ?* » veut dire : « *j'aimerais savoir l'heure qu'il est* ».) (Bouchard et Charron, 2008; Cloutier et Renaud, 1990). Les enfants de quatre à cinq ans commencent à s'intéresser à la métalinguistique, soit à la signification des mots qu'ils ne connaissent pas, aux formes des mots, au fonctionnement de sa langue (par exemple : la façon d'agencer les mots dans une phrase) (Bouchard et Charron, 2008; Cloutier et Renaud, 1990). Enfin, le langage, entre l'âge de quatre et cinq ans, a plusieurs fonctions. Il sert à établir des relations avec les autres, à diriger son action ou l'action des autres, à s'affirmer, à décrire et à se projeter dans le futur ou dans l'imaginaire (Bouchard et Charron, 2008; Olds et Papalia, 2001a).

Rondal (1978) mentionne que « (...) *les différentes composantes de l'économie du système linguistique (pragmatique, sémantique, syntaxe) doivent être prises simultanément en considération* » (p. 14). Il ajoute que le développement du langage « (...) *est conceptualisé comme le développement de la capacité à communiquer verbalement et linguistiquement par conversation dans une situation donnée et par référence à un contexte spatio-temporel donné* » (p.14). Dans le cadre de cette étude, c'est cette conception du langage qui est choisie avec quelques précisions supplémentaires. En effet, le langage est une fonction qui permet la communication entre individus, ce qui inclut la production et la compréhension verbale, les habiletés communicationnelles (pragmatiques) et les habiletés cognitives qui y sont associées. Ainsi, pour avoir une bonne appréciation du niveau de langage de l'enfant de quatre ans, il faut tenir compte de plusieurs domaines généralement reconnus comme étant

liés au langage et à son développement (par exemple : reconnaissance/perception auditive, reconnaissance/compréhension, production du langage/expression verbale, mémoire auditive verbale, cognition/intelligence, etc.) et aux processus qui y sont liés (par exemple : formation de concepts langagiers, pensée abstraite, conceptualisation langagière, extraction de mots dans la mémoire à long terme, perception, attention, catégorisation, apprentissage, mémoire, etc.) (Bouchard, Fitzpatrick et Olds, 2009; Tomasello, 1992).

2.2 LA PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE

La perspective interactionniste (Bohannon et Bonvillian, 2009; Daviault, 2011; Florin, 1999; Marcos et al., 2004; Otto, 2010) du développement du langage et des fonctions cognitives de l'enfant est principalement inspirée des travaux de Vygotsky (1978, 1985), de Bruner (1987) et de Tomasello (1992, 1995, 2005, 2008). Dans cette perspective théorique, l'enfant est actif dans son développement et celui-ci se réalise de manière dynamique dans ses contextes sociaux et culturels. La perspective interactionniste permet de mieux comprendre le développement du langage dans un contexte interactionnel et de l'appliquer aux interactions éducatrice-enfant qui se déroulent en CPE.

Il faut d'abord mentionner que les auteurs associés à la perspective interactionniste considèrent que les mécanismes de développement du langage ne nécessitent pas d'aptitudes précises et ne sont pas propres à cette dimension, mais qu'ils dépendent des mêmes dispositifs que les habiletés cognitives générales utilisées pour appréhender tous les autres aspects de la vie de l'enfant (Daviault, 2011). En d'autres mots, les habiletés nécessaires au développement du langage sont

essentiellement les mêmes que celles nécessaires, par exemple, à la socialisation et au développement cognitif. En effet, le développement de l'enfant doit être vu comme un processus global et intégré où le développement d'une dimension implique une ou plusieurs autres dimensions (affectif, physique et motrice, sociale et morale, cognitive, langagière) (Bohannon et Bonvillian, 2009; Bruner, 1987; Lestage, 2008; MFA, 2007a; Tomasello, 1992, 1995). D'ailleurs, Tomasello (1992) mentionne que le développement du langage passe nécessairement et dépend des processus cognitifs généraux, tel que la perception, l'attention, la catégorisation, l'apprentissage, la mémoire, etc. De plus, plusieurs facteurs (social, linguistique, biologique/maturation, cognitif, etc.) influencent le développement du langage et interagissent entre eux. Ils s'avèrent donc mutuellement dépendants et les modifications qui surviennent dans l'un d'eux modifient également les autres (Bohannon et Bonvillian, 2009). De telle sorte que des facteurs cognitifs ou sociaux peuvent influencer le développement du langage, mais le développement du langage influence aussi le développement des habiletés cognitives et sociales (Vygotsky, 1985).

Les auteurs associés à cette perspective théorique considèrent que le langage, comme tout autre type de savoir, se développe d'abord en contexte d'interaction sociale avant d'être intériorisé au plan psychologique (Bruner, 1987; Daviault, 2011; Lestage, 2008; Otto, 2010; Tomasello, 1992, 1995; Vygotsky, 1978, 1985). En effet, le langage ne se développe pas par enseignement direct, ni de manière innée, mais est plutôt réalisé de manière implicite sur une longue période de temps, en contexte social, où les interlocuteurs ont une intention de communication l'un envers l'autre (Marcos et al., 2004; Tomasello, 1992). Ainsi, l'enfant et son environnement linguistique sont dynamiques, l'un réagissant à l'autre de manière constante pour permettre la communication sociale efficace et fonctionnelle (Bohannon et Bonvillian, 2009).

D'ailleurs, les principaux auteurs de cette perspective théorique précisent que les interactions doivent être asymétriques, avec un adulte porteur de toute la culture ou d'un pair plus expérimenté, pour que l'enfant se développe de manière optimale (Bruner, 1987; Marcos et al., 2004). Ainsi, la perspective interactionniste s'appuie sur la culture d'une société donnée qui devient le moteur de toutes les interactions dans cette culture (Bruner, 1987; Lestage, 2008; Tomasello, 1992, 2005, 2008). Les interactions sociales jouent un rôle formateur, constructeur, sans lesquelles le développement du langage et des fonctions cognitives ne pourrait s'opérer (Bruner, 1987; Lestage, 2008).

Pour Vygotsky, l'apprentissage et le développement vont de pair, l'un étant indissociable à l'autre (Vygotsky, 1978, 1985). En effet, c'est par les interactions sociales que l'enfant apprend et se développe grâce à la transformation de phénomènes interpsychiques en phénomènes intrapsychiques (Vygotsky, 1978, 1985). C'est-à-dire que l'enfant apprend en voyant et en entendant les autres parler et en les voyant interagir (phénomènes interpsychiques) et s'approprie ce langage et ces manières d'interagir dans ses propres fonctions cognitives (phénomènes intrapsychiques). Ainsi, le langage qui est un outil de communication et d'interactions sociales devient un instrument d'organisation psychique (Vygotsky, 1978, 1985).

Conséquemment, l'environnement social ne joue pas seulement un rôle de déclencheur du développement, mais joue également le rôle de co-constructeur de celui-ci (Vygotsky, 1978). D'ailleurs, plusieurs auteurs associés à la perspective interactionniste précisent que c'est par la collaboration dans des activités partagées que réside le potentiel développemental de l'interaction sociale, grâce à l'interaction et à l'aide apporté par l'adulte (Burner, 1987; Tomasello, 1992; Vygotsky, 1978).

En conclusion, la perspective interactionniste permet de rallier plusieurs conceptions du développement du langage provenant de plusieurs disciplines. En effet, cette position théorique reconnaît notamment au béhaviorisme l'importance de la réponse de l'environnement aux tentatives communicationnelles de l'enfant, au nativisme les capacités humaines innées du traitement de l'information linguistique et au cognitivisme l'importance de la nature et des séquences du développement cognitif (Bohannon et Bonvillian, 2009; Otto, 2010). Ainsi, les auteurs qui se retrouvent dans la perspective interactionniste analysent le développement du langage dans sa forme fonctionnelle en prenant en considération la part d'innée et la part venant de l'environnement, mais en considérant l'enfant comme actif dans son développement, qui se réalise en contexte d'interactions socioculturelles (Lestage, 2008).

2.3 LA QUALITÉ ÉDUCATIVE

La qualité éducative a fait l'objet de nombreux écrits et recherches en éducation à la petite enfance depuis plus de 20 ans (Azzi-Lessing, 2009; Barbour, Boyer, Hardin et Wortham, 2004; Bigras et al., 2010; Blau, 1997; Burchinal, Cryer, Clifford et Howes, 2002a; Dearing, McCartney et Taylor, 2009; Mashburn et al., 2008; McCartney, 1984; McCartney, Dearing, Taylor et Bub, 2007; Peisner-Feinberg et al., 2001; Phillipsen, Burchinal, Howes et Cryer, 1997). Par ailleurs, il existe plusieurs conceptions de ce qu'est la qualité éducative dans le contexte de l'éducation à la petite enfance.

Moss, Dahlberg et Pence (2000), critiquent le concept de qualité éducative car il n'est pas adaptable à la subjectivité, aux perspectives multiples, au contexte et aux valeurs. En effet, selon eux, le concept de qualité éducative s'inscrit dans une

croyance positiviste qui repose sur l'existence d'une norme universelle et objective pouvant être déterminée et mesurée par des experts qui auraient identifié des critères universels et objectifs. Moss, et ses collègues (2000) proposent plutôt le concept de création de sens qui se situe dans une perspective postmoderne et qui met de l'avant une vision qui se veut provisionnelle, multiple et subjective. Par contre, cette conception comporte de nombreuses limites conceptuelles qui rendent son opérationnalisation ardue et qui ne permet pas la comparaison, même au niveau national, voire local.

Tobin (2005) prend, quant à lui, une perspective anthropologique pour analyser le concept de qualité éducative. Il débute par la mise en évidence des différences marquées entre les normes de bonne qualité en Amérique du Nord et les normes dans les hoikuen (SG) au Japon et à l'école maternelle (dès deux ou trois ans) en France. Dans ces deux derniers pays, Tobin (2005) mentionne que les rapports sont respectivement de 30:1 et de 20-25:1, ce qui serait considéré comme de mauvaise qualité en Amérique du Nord, mais qui respecte la norme pour les Japonais et les Français. De plus, Tobin (2005) note que la conception de la petite enfance et de l'éducation que les enfants doivent recevoir à cette étape de la vie est très différente de celle de l'Amérique du Nord. En effet, au Japon, les mères ont l'habitude de dormir avec leurs enfants jusqu'à l'adolescence. Elles privilégient la relation parent-enfant au détriment de la relation conjugale et l'interdépendance est favorisée au détriment de l'autonomie.

De plus, toujours au Japon, les éducatrices des hoikuen hésitent à intervenir lorsque les enfants se chamaillent et elles n'interviennent que lorsqu'il y a un risque imminent de blessure physique. En France, les enfants entreprennent leur scolarisation dès l'âge de deux ou trois ans. Les activités sont principalement dirigées par l'adulte et les moments de jeux libres sont peu nombreux dans la journée. Ces

exemples démontrent à quel point le concept de qualité est fortement déterminé par la culture et qu'il est essentiel de comprendre ce fait pour analyser la qualité éducative en petite enfance. Ainsi, un outil d'observation qui a fait ses preuves dans un contexte culturel donné peut ne pas être valide dans un autre contexte, voire à un autre temps (p. ex., avant et après la mise en place de la politique familiale au Québec). Conséquemment, Tobin (2005) propose que le concept de qualité ne doive pas viser l'universalité, la décontextualisation et les standards externes, mais qu'il soit un processus plus qu'une fin en soi.

Sheridan (2009) mentionne quant à elle que « *le concept de qualité en est un chargé de valeurs et discursif* » (p.245, traduction libre). Cette auteure observe que deux types de définition sont donnés à ce concept qui présuppose une position subjective ou objective. Dans la vision subjective de ce concept, la qualité est perçue comme un concept relatif et dynamique associé à une situation particulière, à une période dans le temps et à un contexte social et culturel donné. Dans la vision objective de ce concept, la qualité est perçue comme étant définissable et cette définition est perçue comme valide dans toutes situations et tous contextes. Cette auteure suggère que chaque vision comporte ses limites. En effet, dans la vision subjective de ce concept, le manque de définition de ce qui caractérise un environnement éducatif de qualité mène à de multiples interprétations et le concept est appelé à changer constamment, ce qui restreint la possibilité d'établir des normes de qualité tant au niveau international, national que local. Alors que dans la vision objective de ce concept, les limites se situent dans la rigidité de la définition et de ce qui caractérise la qualité éducative et par le fait même, restreint la compréhension et l'opérationnalisation de ce concept. De plus, les définitions établies dans ces perspectives peuvent ne pas être représentatives de la conception de la petite enfance dans toutes les cultures, voire même pour tous les individus appartenant à une même société.

En outre, la conception de la qualité éducative en éducation à la petite enfance devrait être, pour Sheridan (2009), « *basée sur la perspective de l'enfant et se centrer sur les opportunités d'apprentissage, tout en étant fondée sur des théories du développement et de l'apprentissage, les connaissances actuelles et en étant culturellement et contextuellement sensible* » (p. 246, traduction libre). Cette auteure se situe donc à quelque part entre la vision subjective et objective de ce concept. Elle précise que le concept de qualité doit être compris selon trois dimensions primaires, soit la structure, les processus et les conséquences sur les apprentissages et le développement de l'enfant, dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1975, 1979). La conception de la qualité de Sheridan (2009) est celle retenue dans le cadre de cette étude. En effet, certains éléments de cette définition permettent d'établir des critères objectifs et mesurables à l'aide d'outils d'observation, mais demeure culturellement et socialement sensible, elle permet donc d'évaluer ce concept selon les valeurs dominantes québécoises en matière d'éducation à la petite enfance.

Cette conception est cohérente avec le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), qui sera traité subséquemment, puisqu'elle tient compte des caractéristiques propres à l'enfant, à son environnement immédiat, mais également des cadres plus larges de sa culture ou de sa société. En outre, cette conception permet de situer les sources d'influences sur le développement de l'enfant et d'opérationnaliser le concept de qualité éducative. En effet, la première dimension du concept de qualité éducative est la structure, qui correspond au concept sous-jacent de qualité (Bronfenbrenner, 1979). La deuxième dimension du concept de qualité éducative fait référence aux processus (Bronfenbrenner, 1979). Enfin, la dernière dimension du concept de qualité éducative porte sur les conséquences sur les apprentissages et le développement de l'enfant, ce qui est précisément l'objet de cette étude, soit l'influence de la qualité des

processus des CPE sur le langage des enfants (conséquences sur les apprentissages et le développement) qui les fréquentent.

2.3.1 La qualité structurelle

Le concept de qualité structurelle fait référence aux indicateurs distaux de qualité, soit les influences provenant de la culture et des valeurs dominantes d'une société. Ces influences prennent forme dans la réglementation gouvernementale et législative régissant les CPE et la gestion de ceux-ci par les directions et conseils d'administration (Bigras et al., 2010; Bigras et Japel, 2008; MFA, 2007a). Ainsi, les variables associées à la qualité structurelle recouvrent notamment le rapport éducatrice-enfant, la taille des groupes, la scolarité des éducatrices, leur formation spécialisée en éducation à la petite enfance et leur participation à des activités de formation continue (Bigras et al., 2010; Bigras et Japel, 2008; Blain-Brière et al., 2012; de Schipper, Riksen-Walraven et Geurts, 2007; Drouin et al., 2004; Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero et LaGrange, 2006).

Ces variables représentent les normes établies qui visent l'atteinte de certains objectifs des CPE, nommément accueillir les enfants et répondre à leurs besoins, assurer leur santé, leur sécurité et bien-être et favoriser l'égalité des chances pour tous. En effet, lorsque les éducatrices sont davantage scolarisées (Burchinal et al., 2002a; Honig et Hirallal, 1998; NICHD Early Child Care Research Network, 1999, 2002; Saracho et Spodek, 2007), formées en éducation à la petite enfance (Fukkink et Lont, 2007; Ghazvini et Mullis, 2002; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre et Justice, 2008; Saracho et Spodek, 2007; Tout, Zaslow et Berry, 2006), suivent des activités de formation continue spécifiquement liées au soutien langagier (Abbott, Atwater, Lee et Edwards, 2011; Ahsam, Shepherd et Warren-Adamson, 2006; Cabell et al., 2011;

Girolametto, Weitzman et Greenberg, 2003, 2006), ont des rapports égaux ou en deçà des normes établies de 1:10 pour les groupes d'enfants de quatre ans et plus (de Schipper et al., 2006; Ghazvini et Mullis, 2002; Goelman et al., 2006; Leach, Barnes, Malmberg, Sylva et Stein, 2008) et sont dans des groupes de taille restreinte (leur groupe seulement) (Mák, 2007; Otto, 2010), elles sont en meilleure position pour soutenir le langage des enfants sous leur responsabilité et, par le fait même, atteindre les objectifs fixés dans les CPE. En principe, ces variables ne devraient pas différer significativement d'un CPE à un autre, puisque la majorité de ces dispositions sont réglementées et doivent être respectées pour que les CPE soient autorisés à offrir des services de garde (MFA, 2007b). Pour cette raison, la qualité structurelle n'est pas incluse dans les analyses statistiques de cette étude, mais les variables de la qualité structurelle sont néanmoins décrites pour s'assurer qu'elles sont comparables.

2.3.2 La qualité des processus

Le concept de qualité des processus fait référence aux influences proximales qui se retrouvent dans le milieu de vie des enfants, soit leur CPE. Elles se retrouvent notamment dans la structuration des lieux et des activités et dans les interactions du personnel éducateur avec les enfants et leurs parents. De plus, elles se retrouvent également dans le programme éducatif (Bigras et al., 2010; Bigras et Japel, 2008; Bigras et Lemay, 2012; Blain-Brière et al., 2012; Drouin et al., 2004; MFA, 2007a). L'influence de la qualité des processus est ainsi plus directe sur le langage des enfants.

Bodrova et Leong (2005) mentionnent que la qualité éducative réside dans le programme éducatif, donc au niveau de la qualité des processus. Ces auteurs mentionnent que :

Les activités ne devraient pas viser le développement d'habiletés, de connaissances et d'habitudes de la vie en groupe comme une fin en soi, mais devraient être vues comme le moyen à utiliser pour développer, entre autres, l'habileté à s'engager intentionnellement dans des comportements d'autorégulation, à utiliser des symboles et à interagir de manière positive avec les pairs et les adultes (p 442, traduction libre).

Ainsi, la structuration des lieux, soit l'organisation physique des lieux et le matériel qui est à la disposition des enfants, et la structuration des activités, soit le type d'activités privilégié par l'éducatrice (MFA, 2007a), doivent soutenir le développement, notamment langagier, par les interactions qui y ont lieu plutôt que de manière directe.

À cet effet, Bodrova et Leong (2005) ajoutent que « *le programme doit promouvoir la coconstruction et l'interaction individualisée entre l'adulte et l'enfant pour favoriser l'étayage du développement de ce dernier* » (p. 442, traduction libre). L'accent est ainsi mis sur le contexte social où l'enfant est perçu comme étant actif dans son développement, ce qui est cohérent avec le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et le programme éducatif québécois (MFA, 2007a). Dans ce contexte, le rôle de l'éducatrice est de promouvoir principalement le développement de compétences globales qui favoriseront l'apprentissage subséquent de connaissances et la réussite éducative tout au long de la vie, plutôt que de développer des habiletés spécifiques et décontextualisées. En effet, dans le programme éducatif québécois, l'intervention démocratique, soit le partage du pouvoir de décision, doit être réparti entre l'éducatrice et les enfants afin qu'ils soient autodéterminés et actifs dans leur développement (MFA, 2007a).

Enfin, Bodrova et Leong (2005) mentionnent aussi que « *le programme éducatif doit préparer les enfants pour leur entrée scolaire de manière générale avec un accent mis sur les compétences sous-jacentes* » (p. 443, traduction libre). Cet élément met l'accent sur le fait que l'éducation doit être vue dans un continuum, ce qui est également soutenu dans le programme éducatif des SG (MFA, 2007a). Conséquemment, l'éducation à la petite enfance doit préparer les enfants à leur entrée scolaire en leur permettant de développer notamment des compétences sociales et cognitives. Ces compétences permettent aux enfants de devenir des élèves actifs et autorégulés dans leurs apprentissages, en mesure d'établir des relations sociales adéquates avec leurs pairs et le personnel scolaire.

Pour bien comprendre l'influence de la qualité des processus sur le développement langagier, il faut situer ce concept dans un modèle théorique qui permet de rendre compte des interrelations qui existent dans l'environnement de l'enfant. De plus, comme l'enfant ne se développe pas uniquement dans le contexte des SG, il faut situer toutes les sources d'influence qui peuvent intervenir dans son développement langagier afin de dégager l'apport potentiellement attribuable à la qualité des CPE ou la qualité des processus.

2.4 LE MODÈLE ÉCOLOGIQUE

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1975, 1979) est le modèle théorique retenu pour définir et situer les concepts de la qualité éducative (qualité structurelle et des processus). De plus, ce modèle est fréquemment utilisé pour servir d'assise théorique aux recherches portant sur le développement de l'enfant, notamment du

langage, dans le contexte des SG et la qualité de ces derniers (Bigras et Japel, 2008; Li-Grining et Coley, 2006; Sheridan, 2009; Vandell, 2004).

Ce modèle permet d'analyser le développement de l'enfant dans son contexte social en hiérarchisant les sources d'influences de l'environnement. À cet effet, Bronfenbrenner (1979) mentionne qu'« *en recherche écologique, les propriétés de la personne et de l'environnement, la structure de cadres environnementaux et des processus qui s'y déroulent doivent être interprétées comme étant interdépendantes et analysées en termes de systèmes* » (p. 41, traduction libre). Ainsi, il faut tenir compte des caractéristiques propres à l'enfant, de son environnement immédiat, mais également des cadres plus larges d'une culture ou d'une société qui exercent une influence sur le vécu quotidien de l'enfant et de ses environnements immédiats.

Ce modèle rend également compte du processus temporel et continu du développement. Il met en évidence l'aspect dynamique du développement dans ses contextes sociaux qui sont également en constante évolution. À ce sujet, Bronfenbrenner (1979) mentionne que « *l'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain actif et en croissance et les propriétés changeantes des environnements immédiats dans lesquels l'individu qui se développe vit* » (p. 21, traduction libre). De surcroît, ces processus sont influencés par les relations entre ces environnements et par un contexte plus large dans lequel se situent ces environnements.

Ces processus sont contenus dans un *environnement écologique* (Bronfenbrenner, 1979, p. 22, traduction libre) représenté par des cercles concentriques hiérarchiques, où chaque niveau ou système contient le précédent (Figure 2.1). En partant de l'extérieur vers l'intérieur du modèle, le macrosystème est celui qui englobe tous les autres sous-systèmes (exo-, méso-, micro- et onto-). Il est défini comme étant « *la*

cohérence, dans la forme et le contenu des sous-systèmes qui existent, ou qui peuvent exister, au niveau de la sous-culture ou de l'ensemble de la culture, accompagné de tout système de valeurs, de croyances ou d'idéologies qui sous-tend cette cohérence » (Bronfenbrenner, 1979, p. 26, traduction libre). Autrement dit, le macrosystème est formé d'une part, des valeurs, croyances et idéologies d'une société ou d'une culture qui orientent les décisions quant à son organisation, et d'autre part, de la cohérence des mesures mises en place à l'intérieur des sous-systèmes selon ces valeurs, croyances et idéologies. Les composantes du macrosystème exercent ainsi des influences sur tous les sous-systèmes suivants.

Grâce à cette perspective théorique, l'influence de la qualité des CPE au Québec sur le langage de l'enfant peut être analysée à divers niveaux. Au niveau du macrosystème, le Québec a affirmé ses valeurs en matière de petite enfance qui concernent l'égalité des chances pour tous, le soutien du développement de l'enfant, notamment de son langage, et de sa préparation à l'école. Ces valeurs sont articulées par la Politique familiale, la mise en place du réseau des SG et le programme éducatif du MFA (Bigras et Japel, 2008; Bolduc, 2009; Marois, 2008; MFA, 2007a). Ainsi, la qualité des CPE est influencée par les choix que le MFA et le gouvernement du Québec font en matière de petite enfance et leur cohérence avec les valeurs explicitées, notamment l'établissement des rapports éducatrice-enfant, la taille des groupes et la formation que les éducatrices doivent détenir.

Le sous-système suivant, l'exosystème, influence les sous-systèmes subséquents (mésos-, micro- et onto-). Il fait référence à « *un ou plusieurs environnements qui n'impliquent pas l'individu en développement en tant que participant actif, mais dans lesquels les événements qui s'y produisent affectent, ou sont affectés par, ce qui se déroule dans les environnements où se trouve l'individu qui se développe* »

(Bronfenbrenner, 1979, p. 25, traduction libre). Autrement dit, l'enfant ne joue pas un rôle actif dans l'exosystème, mais ce qui s'y déroule influence son vécu quotidien.

Au niveau de l'exosystème, les directions et conseils d'administration des CPE prennent des décisions qui peuvent influencer la qualité de leurs services, notamment en établissant leurs propres normes en matière de taille des groupes (en respectant les rapports éducatrice-enfant établis par le gouvernement, ex. : groupe double), d'activités de formation continue que les éducatrices doivent suivre, de structuration des lieux et du programme d'activités. De plus, toujours au niveau de l'exosystème, la situation familiale est à considérer pour établir l'influence de la qualité des CPE sur le langage des enfants. En effet, certains événements ou choix des parents peuvent influencer le développement du langage de leurs enfants, ce qui ne peut être attribuable à la qualité des CPE (Bigras et Japel, 2008). Il s'agit notamment de la scolarité de la mère qui sera utilisée comme variable de contrôle du langage des enfants, puisque celle-ci est associée à plusieurs mesures du langage des jeunes enfants (Becker, 2011; Daviault, 2011; Geoffroy et al., 2010; Hartas, 2011; Korat, 2009).

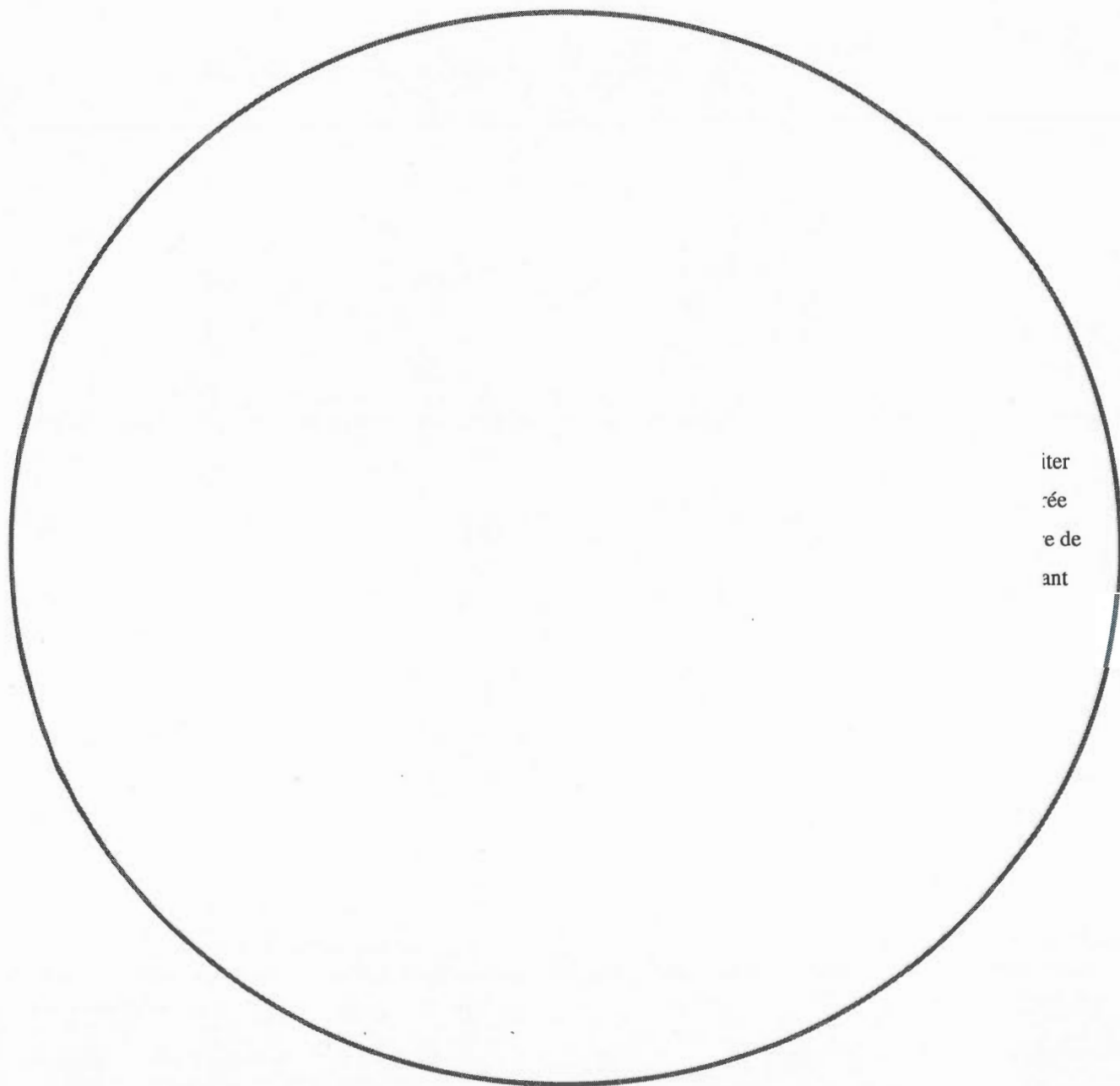


Figure 2.1 Le modèle écologique du développement de l'enfant (Inspiré de :
Bronfenbrenner, 1979; MFA, 2007a, p. 19)

Le mésosystème correspond aux interactions entre certains microsystèmes dans lesquels l'enfant se développe. Le mésosystème est « *constitué d'interrelations entre deux environnements ou plus dans lesquels l'individu en développement participe activement* » (Bronfenbrenner, 1979, p. 25, traduction libre). Ce qui est central dans cette définition est l'interrelation entre les personnes issues des divers environnements immédiats (microsystèmes) de l'enfant ou les liens qui les unissent. L'enfant n'a pas une influence directe sur ce système, mais il peut se retrouver au centre des préoccupations de celui-ci. Par exemple, si un enfant vit des difficultés dans son SG, il est alors probable que son éducatrice en parle à ses parents et qu'ils prennent des décisions le concernant, mais l'enfant n'intervient pas directement.

Au niveau du mésosystème, les interrelations qui s'établissent entre les éducatrices et les parents de l'enfant constituent la principale influence sur la qualité des SG en ce qui a trait au soutien langagier. Ainsi, plus les éducatrices ont des relations cordiales et positives avec les parents, que ceux-ci agissent de concert et s'appuient l'un l'autre dans leurs rôles respectifs, meilleures seront les répercussions sur l'enfant et plus celui-ci vivra une continuité entre ces deux environnements (Bigras et Japel, 2008).

Le microsystème est, quant à lui, « *un mode d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécu par l'individu en développement dans un environnement donné contenant des caractéristiques physiques et matérielles particulières* » (Bronfenbrenner, 1979, p. 22, traduction libre). En d'autres termes, le microsystème est constitué des environnements immédiats, où évolue l'enfant en constant développement. Ces contextes impliquent des caractéristiques et des interactions spécifiques à ces systèmes, par exemple les caractéristiques du CPE ou de sa famille immédiate. L'enfant est un participant actif dans ses microsystèmes.

Au niveau du microsysteme du CPE, la qualité éducative peut influencer le langage des enfants grâce aux interactions entre le personnel éducateur et les enfants sous leur responsabilité et les activités qui s'y déroulent. Puisque les divers microsystemes sont les principaux lieux d'influence directe sur le développement du langage des enfants, il faut d'abord prendre en compte les caractéristiques du milieu familial. De la même manière que dans les CPE, les interactions et activités qui se produisent dans la famille influencent fortement le langage des enfants, ce qui se conjugue alors aux influences du CPE.

Pour terminer, on retrouve au centre du modèle écosystémique l'enfant en développement que l'on nomme ontosystème. Chaque enfant comporte des caractéristiques innées et acquises qui lui sont propres. Il importe ainsi, lorsqu'on souhaite déterminer l'influence de la qualité des CPE sur son langage, de s'assurer que les enfants évalués présentent un niveau de développement typique et aucune caractéristique particulière qui pourrait influencer leurs résultats langagiers (Bigras et Japel, 2008).

Pour conclure la présentation de ce modèle théorique, rappelons qu'il permet d'analyser l'influence de la qualité des CPE sur le langage des enfants qui les fréquentent pour plusieurs raisons. D'abord, il s'agit d'un modèle qui met de l'avant l'aspect dynamique et actif du développement de l'enfant et de l'environnement dans lequel il évolue, ce qui est en accord avec la vision québécoise du développement de l'enfant. En effet, l'un des principes de base du programme éducatif est : « *l'enfant est le premier agent de son développement* » et l'on y explique que l'enfant se développe par *l'apprentissage actif* (MFA, 2007a, p. 18). D'ailleurs, le programme éducatif s'appuie, entre autres, sur ce modèle théorique (MFA, 2007a, p. 12). De plus, ce modèle permet de positionner toutes les influences d'un contexte socioculturel sur la qualité des CPE et sur le développement de l'enfant. En effet, il est possible de

déterminer les sources d'influences distales, qui se retrouvent dans le macrosystème et l'exosystème, et les sources d'influences proximales, qui se retrouvent dans le mésosystème et les microsystèmes. De plus, ce modèle tient compte du processus développemental de l'enfant grâce au chronosystème (le développement de l'enfant dans le temps), qui implique le cumul des expériences qui s'accroissent dans le temps. De plus, ce modèle tient compte du contexte socioculturel en constante évolution dans lequel l'enfant se développe également grâce au chronosystème. Ceci demande une constante réévaluation de l'influence de l'environnement sur le développement de l'enfant, puisqu'aucune conclusion ne sera définitive et immuable due aux changements sociétaux constants.

2.5 SYNTHÈSE : COMPLÉMENTARITÉ DU MODÈLE ÉCOLOGIQUE ET DE LA PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) ne se résume pas seulement à l'environnement écologique dans le développement de l'enfant, mais inclut un volet portant sur les interactions avec un adulte significatif. Il existe ainsi une complémentarité entre l'interactionnisme social et le modèle écologique du développement. En effet, dans les deux modèles théoriques, les interactions avec un adulte ou des pairs plus âgés sont essentielles au développement de l'enfant.

D'abord, ces deux perspectives théoriques s'appuient sur la culture d'une société donnée qui devient le moteur de toutes les interactions dans cette culture (Bronfenbrenner, 1979; Lestage, 2008). De plus, le rôle que joue l'adulte est essentiel dans le développement de l'enfant. Bronfenbrenner (1979) mentionne que « *le rôle est en fait une série d'activités et de relations qui concordent avec la fonction de cette*

personne dans la société » (p. 85-86, traduction libre). Autrement dit, à l'instar de Vygotsky (1978), de Bruner (1987; Lestage, 2008) et de Tomasello (1992, 1995, 2005, 2008), les interactions et le rôle de l'adulte, qui ont lieu au niveau des microsystèmes, sont influencés par les valeurs, croyances et idéologies de la culture à l'égard de l'éducation à la petite enfance et, donc enracinés dans le macrosystème.

Bronfenbrenner (1979) affirme aussi que *« le développement de la personne est fonction de la complexité structurelle des activités (molaires) initiées par les autres, qui deviennent une partie intégrante du champ psychologique de l'enfant par sa participation ou son observation »* (p. 55, traduction libre). Dans le même esprit, Vygotsky (1978), Bruner (1987; Lestage, 2008) et Tomasello (1992, 1995, 2005, 2008) précisent que c'est par la collaboration dans des activités partagées que réside le potentiel développemental de l'interaction sociale, grâce à la collaboration et à l'assistance de l'adulte. À cet effet, Bronfenbrenner (1979) insiste sur l'importance des interactions dyadiques pour le développement de l'enfant et propose que *« pour qu'une dyade devienne une dyade développementale, celle-ci doit avoir lieu dans le cadre d'activités partagées »* et ajoute que *« les deux personnes dans la dyade doivent avoir des sentiments positifs et réciproques entre eux, que l'équilibre des forces (soit le contrôle de la situation ou de l'activité) change graduellement en faveur de l'enfant en développement »* dans le contexte d'activités qui se complexifient progressivement (p. 59-60, traduction libre).

De surcroît, Bronfenbrenner (1979) mentionne que la capacité d'améliorer le développement des compétences intellectuelles et éducationnelles des jeunes enfants dépend du niveau de l'engagement des éducatrices dans leurs interactions avec les enfants, dans des comportements qui stimulent, soutiennent et encouragent les activités orientées vers la tâche de la part de l'enfant. Des exemples de tels comportements adultes incluent le questionnement, l'enseignement (par l'exemple),

la coopération, la rétroaction, la félicitation et le réconfort. Plus les adultes démontrent ce type de comportements, plus les enfants deviennent aptes à réaliser des activités orientées vers la tâche et de coopération (Bronfenbrenner, 1979).

En somme, il appert que le modèle écologique (Bronfenbrenner, 1979) et la perspective interactionniste (Bruner, 1987; Lestage, 2008; Tomasello, 1992, 1995, 2005, 2008; Vygotsky, 1978), considérés ensemble, constituent des modèles pertinents pour rendre compte de l'influence de la qualité des CPE et des interactions éducatrice-enfant sur le langage des enfants qui les fréquentent. En effet, ces deux modèles mettent de l'avant des positions dynamiques du développement et du soutien à celui-ci, en plus de prendre en considération la multitude de facteurs qui y sont associés.

2.6 L'ASSOCIATION DE LA QUALITÉ DES SG ET DU LANGAGE DES ENFANTS

Plusieurs études se sont penchées sur la question de l'influence de la qualité sur le langage des enfants, et ce, dans plusieurs pays. L'une de ces études a été réalisée aux Bermudes ($n = 166$, enfants de ~ 3 à 5 ans). Dans cette étude, McCartney (1984) voulait déterminer l'influence de la qualité des SG sur le langage des enfants. Les variables de la qualité mesurées étaient la qualité structurelle (par observation et à l'aide de questionnaires complétés par les éducatrices) et des processus (Early childhood environmental rating scale; ECERS, Harms, Clifford et Cryer, 1980). De plus, certaines interactions étaient observées. Ces interactions concernaient l'expressivité des sentiments, la capacité de demander ou de donner de l'information, l'interaction sociale (débuter ou maintenir une interaction sociale). De plus, cette

étude évaluait le vocabulaire réceptif (Peabody Picture Vocabulary Test; PPVT, Dunn, 1979), le quotient intellectuel (QI) verbal (The language of learning in practice; PLAI, Blank, Rose et Berlin, 1978), les habiletés pragmatiques (Adaptive language inventory; ALI, Feagans et Farran, 1979) et l'utilisation du langage par les enfants (lors d'une tâche expérimentale de communication).

Les résultats de cette étude ont mis en évidence le lien entre la qualité des SG et le langage des enfants qui les fréquentent. McCartney (1984) mentionne que la qualité globale des SG prédit les habiletés langagières des enfants ($r = 0,19$ à $0,46$) autant que les variables familiales (scolarité de la mère et du père, informations sociodémographiques, etc.). De plus, McCartney (1984) souligne que la qualité des interactions avec l'éducatrice est également associée aux résultats en langage des enfants. Il semble également que le nombre de fois qu'un enfant initie la conversation avec l'éducatrice prédise ses résultats ultérieurs en langage. Ainsi, les habiletés en langage chez les enfants de cet échantillon étaient associées à la fois à la qualité globale du SG, aux interactions avec l'éducatrice et à la possibilité pour l'enfant d'initier la conversation.

Bien que ces résultats soient à prendre en compte dans la présente étude, puisqu'ils montrent un lien entre la qualité des SG et certaines interactions de l'éducatrice et le langage des enfants, il demeure que les composantes de la qualité (structuration des lieux et des activités) n'ont pas été analysées en détail. Certaines interactions ont été mesurées, mais les analyses n'ont pas porté sur les interactions et pratiques éducatives qui s'articulent dans toutes les dimensions de la qualité des processus mesurées dans l'ECERS, ce qui ne permet pas de dégager celles qui sont les plus déterminantes pour soutenir le langage des enfants en lien avec les dimensions de la qualité des processus.

Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe et Bryant (2000) ont pour leur part réalisé une étude longitudinale (12, 18, 24 et 36 mois) portant sur l'influence de la qualité des SG sur le développement langagier ($n = 89$ enfants afro-américains). Ils ont utilisé des mesures d'observation de la qualité structurelle (rapport et taille des groupes) ainsi que des entrevues avec la direction et les éducatrices des SG (expérience et formation des éducatrices). Ils ont également mesuré la qualité des processus à l'aide d'outils d'observation validés (ECERS, Harms et al., 1980; Infant and toddler environment rating scale; ITERS, Harms, Cryer et Clifford, 1990). Leurs mesures en langage portaient sur les habiletés conversationnelles réceptives et expressives (Sequenced Inventory of Communication Development-Revised; SICD-R, Hedrick, Prather et Tobin, 1984) et sur les habiletés pragmatiques (Communication and Symbolic Behavior Scales - Research Edition; CSBS, Wetherby et Prizant, 1993).

Les résultats de cette étude ont mis en évidence que plus les scores de la qualité augmentent, meilleurs sont les résultats en langage réceptif et expressif et les habiletés pragmatiques des enfants à toutes les prises de mesures, sauf à celle prise à 12 mois ($r = 0,14$ à $0,49$). Le rapport éducatrice-enfant prédisait toutes les mesures de langage à la prise de mesures à 12 mois, sauf le langage expressif et seulement le langage expressif à la prise de mesures à 36 mois ($r = -0,31$ à $-0,51$). La scolarité des éducatrices prédisait également le langage expressif à la prise de mesures à 36 mois.

Il est à noter que cette étude est l'une des rares à mesurer les habiletés pragmatiques des enfants. Par contre, il semble y avoir une surreprésentation d'enfants provenant de familles défavorisées, ce qui peut introduire des variables qui ne sont pas contrôlées. Enfin, il n'y avait pas beaucoup de variabilité au niveau de la qualité globale et de la scolarité des éducatrices, ce qui réduit la possibilité de détecter des liens entre les scores de langage et la qualité des SG.

Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan, et al. (2001) ont mesuré la qualité des processus (ECERS, Harms, et al., 1980), des interactions adulte-enfant (Caregiver Interaction Scale; CIS, Arnett, 1989; UCLA Early Childhood Observation Form; ECOF, Stipek, Daniels, Galuzzo et Milburn, 1992) et le vocabulaire réceptif (PPVT-R, Dunn et Dunn, 1981) ($n = 733$ enfants âgés de 4 à 8 ans). Les résultats de cette étude ont mis en évidence un lien entre le vocabulaire réceptif et le niveau de la qualité des interactions éducatrice-enfant. Encore là, cette étude démontre l'importance des interactions dans le développement d'au moins une composante langagière, soit le vocabulaire. Par contre, seul le vocabulaire réceptif était mesuré. Il n'est donc pas possible de tirer des conclusions concernant les autres composantes du langage toutes aussi importantes que le vocabulaire réceptif (par exemple, habiletés pragmatiques, compréhension/production, formation de concepts langagier, etc.). De surcroît, les interactions éducatrice-enfant mesurées dans cette étude ne concernaient pas uniquement celles qui soutiennent le langage, ce qui peut venir influencer les relations observées. Enfin, la qualité des processus est associée au vocabulaire réceptif des enfants, mais de manière modeste ($r = 0,35$).

Deux autres études américaines de grandes envergures sont à rapporter, soit celles du National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (2000; 2003). Dans ces deux études réalisées avec le même échantillon, 1 324 enfants ont été recrutés à l'âge d'un mois et ont été suivis de manière longitudinale (6 à 54 mois). Des mesures de qualité structurelle recueillies permettaient d'obtenir de l'information sur la formation des éducatrices, le rapport éducatrice-enfant et la taille des groupes. La seule mesure de qualité des processus utilisée, à la fois pour les analyses effectuées en 2000 et 2003, portait sur les interactions éducatrice-enfant (Observational Record of the Caregiving Environment; ORCE, NICHD Early Child Care Research Network, 1996) et informait sur les comportements de l'éducatrice et la qualité des soins qu'elle offrait. Les mesures en

langage portaient sur le vocabulaire réceptif et expressif, le développement syntaxique et morphologique, le style nominal/pronominal, la compréhension verbale et le langage expressif (MacArthur Communicative Development Inventory; MCDI, Fenson, Dale, Reznick, Bates et al., 1994; Reynell Developmental Language Scales; RDLS, Reynell, 1991) (NICHD Early Child Care Research Network, 2000). Alors que dans l'étude publiée en 2003, le langage était évalué par le biais de mesures du vocabulaire réceptif, langage expressif et réceptif et des connaissances phonologiques (Woodcock Johnson Tests of achievement revised; WJ-R, Woodcock et Johnson, 1990).

En 2000, les auteurs ont mis en évidence un lien entre le soutien du développement langagier ainsi que les interactions positives éducatrice-enfant et les résultats à toutes les mesures de langage de ces mêmes enfants. Par contre, en 2003 les résultats furent peu concluants. En effet, les auteurs de 2003 rapportent un lien entre la qualité des interactions et les habiletés langagières des enfants, mais la taille de l'effet n'était pas très grande, c'est-à-dire que le lien statistique était présent, mais n'était pas très puissant ($r = 0,19$ à $0,29$). Plusieurs mesures en langage ont été considérées dans cette étude, ce qui permet de mieux cerner l'influence de la qualité sur plusieurs composantes du langage. Cependant, l'influence des variables de la qualité n'est pas abordée et seules les interactions sont mesurées à l'aide d'un outil d'observation de la qualité des processus. Enfin, les mesures du langage des enfants à 15 et 24 mois étaient rapportées par les mères, ce qui peut biaiser favorablement l'évaluation des habiletés de l'enfant (NICHD Early Child Care Research Network, 2000).

Une étude américaine de grande envergure ($n = 2\,439$) réalisée par Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early et Howes (2008), portait sur la qualité éducative et le langage d'enfants de quatre ans, mais se déroulait dans

des classes de prématernelle. Dans cette étude, les chercheurs mesuraient la qualité structurelle à l'aide des critères du *National Institute for Early Education Research* (NIEER), la qualité des processus à l'aide de l'ECERS (ECERS, Harms et al., 1980; ECERS-R, Harms, Clifford et Cryer, 1998a) et la qualité des interactions adulte-enfant à l'aide du *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, Pianta, La Paro et Hamre, 2007). Il est à mentionner que la qualité des interactions adulte-enfant fait partie de la qualité des processus, mais les chercheurs voulaient utiliser un outil d'observation qui donnerait plus d'information sur les interactions adulte-enfant. Ainsi, ils ont sélectionné l'ECERS pour mesurer la qualité des processus de manière globale et le CLASS pour raffiner leur mesure des interactions adulte-enfant. De plus, les auteurs ont sélectionné quelques dimensions du CLASS pour rendre compte des interactions qu'ils voulaient observer : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignante, la prise en considération du point de vue de l'enfant, la gestion des comportements des enfants, le développement de concepts et la qualité de la rétroaction. Les mesures de la composante langagière comprenaient le vocabulaire réceptif (PPVT-R, Dunn et Dunn, 1981), l'expression orale (Oral Expression Scale from the Oral and Written Language Scale; OWLS, Carrow-Woolfolk, 1995) et la conscience des sons et des rimes (WJ-III, Woodcock, McGrew et Mather, 2001).

Les résultats de cette étude ont mis en évidence l'absence de lien significatif entre la qualité structurelle et le langage des enfants, alors que la qualité des processus apparaissait plutôt associée au langage expressif. On y note également que les interactions adulte-enfant, particulièrement les interactions de soutien à l'apprentissage (*instructional support* : développement de concepts, qualité de la rétroaction et modelage langagier) mesurées par le CLASS sont les variables les plus fortement associées à toutes les mesures de langage des enfants. Cette étude de Mashburn et al. (2008) est particulièrement importante pour la présente étude, puisqu'elle met en évidence l'importance des interactions adulte-enfant dans

l'évaluation de la qualité. De plus, la variété des mesures de langage a permis de rendre compte d'un éventail d'habiletés langagières en contexte éducatif.

Burchinal, Howes, Pianta, Bryant, Early, Clifford et al. (2008) ont également contribué aux connaissances concernant l'influence de la qualité éducative sur le langage des enfants. Dans leur étude de grande envergure ($n = 929$ enfants de ~ 4 ans), ils mesuraient la qualité des interactions à l'aide de certaines dimensions de deux outils d'observation (ECERS-R, Harms et al., 1998a; CLASS, version inédite, La Paro, Pianta, Hamre et Stuhlman, 2002), mais ne mesuraient pas la qualité structurelle, ni les autres variables de la qualité des processus (structuration des lieux et des activités). Les mesures en langage utilisées étaient le vocabulaire réceptif (PPVT-III, Dunn et Dunn, 1997), l'expression orale (OWLS, Carrow-Woolfolk, 1995), l'identification de lettres et de mots (WJ-III, Woodcock, et al., 2001), le traitement phonologique (Comprehensive Test of Phonological Processing; CTOPP, Wagner, Torgesen et Rashotte, 1999) et les habiletés langagières évaluées par l'enseignant à l'aide du Academic Rating Scale utilisé dans le Early Childhood Longitudinal Survey-Kindergarten Cohort (West, Denton et Germينو-Hausken, 2000). Les résultats de cette étude semblent corroborer les résultats des études précédentes. La qualité des interactions adulte-enfant prédit de manière modeste les résultats en langage des enfants ($r = 0,08$ à $0,19$). Par contre, ces auteurs n'ont pas analysé les autres dimensions de la qualité, ni les éléments spécifiques au soutien langagier. On n'y fournit donc pas d'explication sur l'apport de ces dimensions dans les résultats des enfants.

Il est à noter que dans cette étude, comme dans celle de Mashburn et al. (2008) vue précédemment, les chercheurs utilisaient à peu près les mêmes outils d'observation et instruments de mesure (ECERS, CLASS, PPVT, OWLS). Ainsi, les critiques sont similaires à ce qui est évoqué pour l'étude de Mashburn et al. (2008).

En effet, ils n'ont pas analysé les dimensions de la qualité de manière indépendante, ni les éléments spécifiques au soutien langagier. Par contre, leurs résultats contribuent au constat à l'effet que les interactions éducatrice-enfant sont importantes dans le soutien au développement langagier. En effet, les interactions adulte-enfant sont associées aux résultats des enfants pour plusieurs composantes de leur langage.

Guo, Piasta, Justice et Kaderavek (2010) ont, quant à eux, mesuré la qualité des interactions adulte-enfant, l'organisation de la classe (CLASS, Pianta, et al., 2007), le vocabulaire réceptif (PPVT-III, Dunn et Dunn, 1997) et la sensibilité phonologique (Phonological Awareness and Literacy Screening-PreK; PALS, Invernizzi, Meier et Sullivan, 2004) ($n = 328$ enfants de 4 ans). Les résultats de cette étude ont mis en évidence un lien entre la qualité des interactions adulte-enfant, plus particulièrement les dimensions portant sur le soutien à l'apprentissage et le soutien émotionnel, et les résultats en vocabulaire réceptif. Encore une fois, cette étude démontre l'importance des interactions adulte-enfant, mais n'informe pas sur les autres mesures de la qualité des processus, soit la structuration des lieux et des activités.

2.6.1 Les études québécoises et canadiennes

Peu d'études ont porté sur la qualité des SG et le langage des enfants qui les fréquentent au Québec. Schliecker, White et Jacobs (1991), chercheurs montréalais, ont mesuré la qualité des processus (ECERS, Harms, et al., 1980) et le vocabulaire réceptif (PPVT-R, Dunn et Dunn, 1981) ($n = 100$ enfants anglophones de 4 ans). Les résultats de cette étude ont mis en évidence un lien positif entre la qualité des processus et le vocabulaire réceptif. Cette étude montréalaise corrobore les précédentes concernant le lien positif établi entre la qualité et une composante du langage de l'enfant. Par contre, les interactions éducatrice-enfant n'ont pas été

analysées séparément de manière à déterminer leur apport spécifique et seulement le vocabulaire réceptif était utilisé comme mesure de langage. Enfin, cette étude s'est déroulée en 1991 avant la mise en place de la politique familiale et l'élaboration du réseau de SG en 1997.

Une étude de grande envergure menée au Québec est l'*Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ). Mák (2007) a utilisé certaines données de cette étude, mais ne présente pas d'information sur l'échantillon retenu, notamment l'âge des enfants n'est pas précisé. On y mesure la qualité à l'aide du ECERS-R (Harms, Clifford et Cryer, 1998b) développé aux États-Unis et fréquemment utilisé à travers le monde. Les données sur le langage portaient sur le vocabulaire réceptif (Échelle de vocabulaire en image Peabody révisée; ÉVIP-R, Dunn et Dunn, 1997). Les résultats de cette étude mettent en évidence l'existence d'une influence modérée de la qualité des SG sur le vocabulaire réceptif des enfants. En effet, les enfants semblaient obtenir de meilleurs résultats en vocabulaire réceptif lorsqu'ils fréquentaient un SG de qualité plus élevée. Par contre, le vocabulaire réceptif ne rend pas compte de la complexité du langage, il n'en constitue qu'une composante. Il est donc difficile d'affirmer, à l'aide de ces données, qu'il existe un lien entre le langage et la qualité des SG. De plus, l'outil d'observation utilisé pour évaluer la qualité a été développé aux États-Unis et pourrait ne pas rendre compte de la conception québécoise de l'éducation à l'enfance et, par conséquent, être moins sensible au contexte du Québec.

Enfin, Pence, Goelman, Kohen et Hunter (2000) ont suivi longitudinalement (sur 15 ans) une cohorte d'enfants canadiens ($n = 105$ enfants de 4 ans au départ) et mesuraient la qualité des processus des SG fréquentés (ECERS-R, Harms, et al., 1980) et leur vocabulaire réceptif (PPVT-R, Dunn et Dunn, 1981) et expressif (Expressive One-Word Picture Vocabulary Test; EOWPVT, Gardner, 1979). Leurs

résultats semblent indiquer un lien entre la fréquentation d'un SG régi de qualité élevée et les mesures en langage. Par contre, aucune indication n'est donnée sur le lien entre les variables de la qualité des processus et les résultats en vocabulaire réceptif et expressif. Enfin, le vocabulaire n'est qu'une composante du langage et ne rend pas compte de la complexité de celui-ci.

En résumé, peu importe l'origine des études portant sur la qualité des SG et le langage des enfants qui les fréquentent, quelques constats demeurent : les instruments de mesure du langage utilisés varient considérablement, tout comme les composantes du langage évaluées (vocabulaire et langage réceptif, vocabulaire expressif, communication expressive, compréhension du langage, habiletés métalinguistiques, QI verbal, etc.). Il serait préférable d'utiliser des mesures du langage qui en évaluent plusieurs composantes pour raffiner la compréhension de l'influence de la qualité sur le langage. Par contre, il existe une moins grande variété d'outils d'observation de la qualité comparativement aux instruments de mesure du langage. Toutefois, la mesure de la qualité doit être sensible au contexte socioculturel pour rendre compte adéquatement de l'influence de la qualité sur le langage des enfants. Il apert que ces outils d'observation ne sont possiblement pas adaptés au contexte socioculturel du Québec, comme ils ont été développés aux États-Unis. Il est alors possible que certaines spécificités de l'éducation à l'enfance, telle que conceptualisée au Québec, ne soient pas incluses dans ces outils.

Enfin, aucune étude ne se questionnait sur l'apport spécifique de la qualité du soutien langagier. En effet, la qualité éducative est mesurée à l'aide d'une grande quantité de variables, composées de plusieurs items qui concernent tant la santé et la sécurité que les activités et les interactions. Il est fort probable que le fait de mesurer la qualité de manière globale ne donne pas suffisamment d'information sur les

éléments de la qualité qui soutiennent effectivement le langage des enfants. De plus, la mesure globale de la qualité ne permet pas d'identifier spécifiquement les relations qui existent entre la qualité éducative et le langage des enfants (Forry et al., 2009; Zaslow et al., 2006; Zaslow et al., 2011).

2.6.2 Éléments qui composent les dimensions de la qualité des processus liés au soutien du langage

Tel que mentionné dans la problématique, le Québec s'est doté d'un outil d'observation de la qualité des SG. De plus, la qualité est composée de plusieurs variables et que celles-ci se composent de plusieurs items et énoncé, dans le cas de l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004). Suite aux constats effectués lors de la recension des écrits, il apparaît nécessaire d'identifier les éléments de la qualité des processus qui pourraient, selon leur validité théorique, être en cause dans le soutien au développement du langage des enfants. Cela permettrait de déterminer s'il conviendrait de mesurer uniquement les éléments associés au soutien du langage plutôt que de mesurer la qualité globale pour déterminer son influence sur le langage des enfants.

L'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004) est composée de plusieurs items et énoncés dont certains apparaissent davantage associés au langage des enfants que d'autres. D'abord, en ce qui concerne la structuration des lieux, l'éducatrice peut faire des choix qui auraient pour effet de soutenir le développement du langage des enfants. En créant notamment des sous-groupes ou des ateliers pour réaliser des activités, plutôt que de les réaliser en groupe (complet), l'éducatrice favorise les interactions et le soutien langagier des enfants, puisqu'elle crée un climat plus favorable aux échanges entre elle et les enfants, mais également entre les enfants (Blain-Brière, et al., 2012;

Bodrova, 2008; Connor, et al., 2006; Dickinson, 2001; Fekonja, et al., 2005; Montie, et al., 2006). De plus, la présence de matériel permettant le jeu symbolique est essentielle au développement langagier selon plusieurs auteurs (Bodrova, 2008; Dickinson, 2001; Montie, et al., 2006; Otto, 2010), tout comme le matériel favorisant le contact avec l'écrit (Dickinson et Smith, 2001; Neuman et Roskos, 1993a; Otto, 2010). Il est à noter que tout le matériel, fréquemment organisé en coins thématiques (lecture, musique, ordinateur, construction, déguisement, arts plastiques, etc.), est susceptible de soutenir le langage dans la mesure où les interactions réalisées lors de leur utilisation sont soutenantes pour le développement du langage des enfants (Otto, 2010). L'éducatrice doit également être à l'écoute des enfants et modifier l'environnement pour qu'il réponde adéquatement à leurs besoins (Otto, 2010).

En ce qui concerne la structuration des activités, certaines activités soutiennent davantage le développement langagier que d'autres. C'est notamment le cas pour les activités non-dirigées, les jeux libres et les jeux symboliques (Blain-Brière et al., 2012; Bodrova, 2008; Dickinson, 2001; Fulignia et al., 2012; Samuelsson et Carlsson, 2008). L'éducatrice doit être souple dans l'application de sa planification d'activités, elle doit tenir compte des besoins des enfants et de leur niveau de développement, leur permettre de faire des choix et, pour y arriver, elle doit les observer (Otto, 2010).

C'est toutefois l'interaction éducatrice-enfant qui demeure centrale dans le soutien langagier des enfants. En effet, les interactions avec un adulte significatif sont nécessaires au développement des habiletés langagières des enfants (Bouchard, 2008; Bouchard et Charron, 2008; Bruner, 1987; Daviault, 2011; Tomasello, 1995, 2005, 2008; Vygotsky, 1978, 1985). Certaines interactions ont été reconnues comme plus favorables que d'autres au soutien du langage. Dans les interactions qui soutiennent le langage, l'enfant doit être au centre des préoccupations de l'éducatrice et celle-ci doit encourager tout type d'initiative venant de lui. Les interactions à privilégier pour

soutenir le langage sont celles qui placent l'enfant en position active, où il apprend et se développe au contact et en interaction avec les autres, principalement par le jeu et dans un environnement accueillant, chaleureux et positif (Bodrova, 2008; Bronfenbrenner, 1979; Jalongo et Sobolak, 2011; Otto, 2010; van Kuyk, 2011; Vygotsky, 1978). De plus, l'éducatrice doit favoriser les moments d'interactions verbales entre elle et les enfants et entre les enfants eux-mêmes et doit être un modèle en matière de langage (Blain-Brière et al., 2012; Bouchard, Bigras, Cantin, Coutu, Blain-Brière, Eryasa et al., 2010; Girolametto et Weitzman, 2002; Girolametto et al., 2003, 2006; Otto, 2010; Wasik et Hindman, 2011; Weitzman et Greenberg, 2008).

Pour favoriser les interactions qui soutiennent le langage, il est préférable de placer l'enfant en contexte de jeu libre, ou en sous-groupe, que dans un contexte où les activités sont dirigées par l'éducatrice en grand groupe (Bigras et al., 2010; Burchinal et al., 2008; Fekonja et al., 2005; Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt et Gill, 2006; Girolametto, Weitzman, van Lieshout et Duff, 2000; Turnbull, Anthony, Justice et Bowles, 2009). Lors d'activités proposées ou dirigées, les interactions ont plutôt tendance à être limitées au sujet de l'activité en cours. L'éducatrice fait aussi davantage de gestion de comportement, tel que demander aux enfants de rester assis et d'écouter, de gestion des réponses et, conséquemment, de gestion du sujet de conversation (Girolametto, et al., 2000; Turnbull, et al., 2009). Ainsi, lors des activités dirigées par l'éducatrice, les enfants sont moins actifs qu'ils ne le sont dans le contexte de jeux libres ou d'ateliers, puisque l'éducatrice mène l'activité et les interactions qui y ont lieu. De plus, l'éducatrice s'exprime davantage à l'ensemble du groupe, ce qui a pour effet de freiner la participation des enfants, puisqu'ils ne se sentent pas directement interpellés (Girolametto, et al., 2000).

Les activités de routine (repas, collation, rangement, etc.) et les activités qui reviennent sur une base régulière (la causerie, les ateliers ou jeux libres, etc.) sont des

moments particulièrement propices pour soutenir le langage (Fulignia et al., 2012; Otto, 2010). En effet, ces moments permettent d'établir la communication entre l'adulte et l'enfant, de créer une réalité partagée qui soutient la maîtrise de plusieurs aspects du langage (grammaire, référent, signifiant), dont la manière de réaliser ses intentions de communication (habiletés pragmatiques) (Bruner, 1987; Lestage, 2008; Marcos, et al., 2004; Tomasello, 1992). De plus, les routines, par leur systématisation, favorisent le développement du langage, puisque les actions sont répétées quotidiennement et sont des épisodes d'attention conjointe qui permettent à l'enfant de comprendre le langage dans un contexte concret d'actions, de comportements humains et d'interactions sociales et culturelles (Tomasello, 1992).

L'éducatrice doit agir en tant que modèle langagier et favoriser l'expression des enfants. Elle peut notamment leur poser des questions ouvertes, laisser la parole aux enfants et leur donner suffisamment de temps pour répondre ou prendre un tour de parole, répondre de manière contingente aux enfants, répéter les propos des enfants, faire de l'expansion (p. ex., ajouter de l'information, reformuler), faire de l'écoute active, etc. (Bouchard et al., 2010; Jalongo et Sobolak, 2011; Otto, 2010; Weitzman et Greenberg, 2008). Enfin, l'environnement du CPE, tout comme l'éducatrice, doit offrir le plus d'opportunités possible de contact avec le langage oral et écrit, que ce soit par les interactions avec un adulte ou d'autres enfants, ou par le matériel disponible et l'organisation de l'environnement physique (Otto, 2010).

2.7 SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) a été sélectionné comme assise théorique permettant de conceptualiser et de définir les concepts de qualité éducative,

de qualité structurelle et de qualité des processus de cette étude. Ce modèle permet de saisir toutes les influences d'une société et de sa culture sur les choix et les mesures mises en place pour l'éducation à la petite enfance.

La perspective interactionniste (Bruner, 1987; Daviault, 2011; Lestage, 2008; Tomasello, 1995, 1998, 2005, 2008; Vygotsky, 1978, 1985) permet, quant à elle, de saisir l'importance des interactions dans le développement du langage des enfants. Cette perspective théorique permet de définir le concept de langage et de saisir l'importance des interactions dans son développement.

De plus, il appert que ces deux théories sont particulièrement compatibles dans leur compréhension du développement de l'enfant et des apports de l'environnement dans lequel celui-ci évolue. En effet, l'environnement joue un rôle actif dans le soutien au développement de l'enfant.

Les études recensées démontrent que des corrélations existent entre la qualité des SG et le langage de l'enfant, mais laissent plusieurs questions sans réponse. Elles ne renseignent pas sur les éléments qui composent la qualité éducative essentiels au langage des enfants, pour ne donner que certaines informations sur le lien entre le langage et la qualité globale. Par contre, plusieurs études ont démontré que les interactions éducatrice-enfant semblent effectivement importantes dans le soutien du langage, mais encore là, la dimension inclut des interactions qui ne sont pas associées spécifiquement au soutien langagier en contexte de SG.

Il existe de plus en plus d'appuis empiriques concernant les manières de soutenir le langage de l'enfant dans le contexte des SG. Ces connaissances ont permis de cibler des éléments qui composent la qualité des processus pouvant intervenir dans le soutien langagier. Il a donc été possible de cibler certains types d'organisations de l'environnement physique, de choix de matériel, de choix d'activités et de types

d'interactions éducatrice-enfant pouvant expliquer davantage les relations entre la qualité des SG, le soutien langagier et le langage des enfants. De plus, il est important de vérifier si des mesures plus spécifiques de la qualité permettraient de trouver des liens plus puissants entre la qualité et les résultats des enfants, notamment en langage (Zaslow et al., 2011).

Par ailleurs, peu d'études au Québec se sont penchées sur l'influence de la qualité des SG sur le langage des enfants. Qui plus est, peu d'études utilisent l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004), outil d'observation cohérent avec les valeurs et objectifs de la politique familiale et conçu pour mesurer le niveau d'application du programme éducatif des SG. De surcroît, aucune étude n'a analysé les dimensions de la qualité des SG (structuration des lieux, des activités et interaction éducatrice-enfant) afin d'identifier leur apport respectif dans le soutien du langage des enfants.

2.8 OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

De la problématique et du cadre théorique découlent l'objectif principal et les objectifs spécifiques de recherche suivants :

Étudier les relations entre certains aspects du langage des enfants de 4 ans et la qualité des CPE qu'ils fréquentent.

1. Mesurer le niveau de certains aspects du langage (langage réceptif et expressif, vocabulaire réceptif, compréhension langagière, habiletés pragmatiques perçues, mémoire, reconnaissance/perception auditive, compréhension, production, cognition, formation de concepts, pensée abstraite, conceptualisation langagière, etc.) des enfants de 4 ans en CPE.

2. Étudier les différences entre les niveaux de qualité éducative globale, par dimension et du soutien langagier mesurés à l'aide d'un outil d'observation développé au Québec (ÉOQÉ originale, Bourgon et Lavallée, 2004).
- Hypothèse : Comme ces deux questions de recherche sont de nature descriptive, aucune hypothèse ne leur sont liées puisque l'intention est de dresser le portrait des habiletés langagières des enfants en regard des mesures de langage sélectionnées et de dresser le portrait des CPE en regard de leur niveau de qualité tant global, par dimension que du soutien langagier.
3. Vérifier si le niveau de qualité des CPE (globale, par dimensions ou du soutien langagier) est associé au niveau des aspects mesurés du langage des enfants de 4 ans qui les fréquentent et vérifier si la qualité du soutien langagier y est associée plus fortement.
- Hypothèses : Sur la base d'écrits (Burchinal, 2000; Mák, 2007; Marjanovic, 2006; NICHD, 2000, 2003; Peisner-Feinberg, 2001; Schliecker, 1991), il est attendu que plus les niveaux de qualité éducative des CPE (globale et par dimension) seront élevés, plus le niveau de langage des enfants de 4 ans qui les fréquentent sera grand. De plus, il est attendu que l'association sera légèrement plus élevée entre le niveau de qualité du soutien langagier et les résultats aux mesures de langage des enfants que celle de la qualité globale (Forry et al., 2009; Zaslow et al., 2006; Zaslow et al., 2011).
4. Le cas échéant, étudier quels aspects de la qualité du soutien langagier des CPE permettent d'expliquer le niveau de langage, tel que mesuré, des enfants

de 4 ans qui les fréquentent en contrôlant l'influence provenant du milieu familial (scolarité de la mère).

- Hypothèse : Il est attendu que le niveau de qualité des interactions éducatrice-enfant expliquera davantage le langage des enfants que le niveau de qualité de la structuration des lieux et des activités (Burchinal, et al., 2008; Mashburn, et al., 2008; McCartney, 1984; Peisner-Feinberg, et al., 2001).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la méthodologie utilisée pour mener l'étude, et ainsi, répondre aux questions, objectifs et hypothèses de recherche précédemment présentés. Il faut rappeler que cette étude est réalisée grâce à des analyses secondaires de données provenant du projet de recherche JEMVIE (Bigras et al., 2010). Dans ce chapitre, l'échantillon sélectionné pour les analyses secondaires est décrit. Ensuite, les instruments de mesure et l'outil d'observation sélectionnés sont détaillés et présentés en lien avec la conceptualisation des variables identifiées dans le chapitre précédent. Enfin, la procédure de collecte des données est explicitée.

3.1 ÉCHANTILLON

Le recrutement pour le projet de recherche JEMVIE 4-5 ans a débuté le 1er octobre 2009 et s'est poursuivi jusqu'au 30 septembre 2010. L'équipe de recherche a obtenu la liste des enfants qui allaient avoir quatre ans entre le premier octobre 2009 et le 30 septembre 2010, à Montréal, par la Régie de l'assurance maladie du Québec (RAMQ), suite à l'autorisation de la Commission d'accès à l'information du Québec (CAIQ). De cette liste, 3 000 familles qui avaient des enfants sur le point d'avoir

quatre ans ont été sélectionnées au hasard. Le projet JEMVIE a recruté des enfants qui fréquentaient des CPE, des milieux familiaux affiliés à un bureau coordonnateur et des enfants qui demeuraient à la maison avec un parent, et ce, tout au long de leur petite enfance. Il est à noter que l'étude n'utilise que le sous-échantillon d'enfants qui ont fréquenté un CPE. Les critères de sélection sont notamment d'avoir un état de santé typique à la naissance (apgar > 7, poids > 2 500 grammes à la naissance et gestation de plus de 37 semaines), un développement typique, particulièrement au niveau du langage. Le français est leur langue maternelle ou encore, s'ils sont bilingues, l'une des deux langues est le français⁴.

L'échantillon de l'étude est composé de 140 enfants (78 filles et 62 garçons) qui ont fréquenté un CPE pour lequel la qualité a été évaluée. Les enfants de cet échantillon ont intégré le CPE observé à l'âge moyen de 16,2 mois (ÉT = 7,23 et md = 14). De plus, 73 % d'entre eux proviennent de familles favorisées selon les critères de statistiques Canada. Ces enfants passent en moyenne 40,34 heures (ÉT = 5,83 et md = 40) et 4,9 jours par semaine (ÉT = 4,88 et md = 5) en CPE. Il est à noter que 86 enfants n'ont pas fréquenté d'autre SG que le CPE observé, alors que 56 enfants ont fréquenté un autre SG (CPE, milieu familial, halte-garderie, adulte autre que parent, garderie privée et milieu familial privé) et 5 enfants ont fréquenté deux autres SG avant de fréquenter le CPE observé.

Les éducatrices ($n = 120$) de cet échantillon ont en moyenne des groupes de neuf enfants. La majorité d'entre elles ont une formation collégiale ou universitaire (33 attestations d'études collégiales, 50 diplômes d'études collégiales, 19 certificats universitaires, 18 baccalauréats), par contre seulement 74 d'entre elles ont une

⁴ Pour la liste exhaustive des critères de sélection, voir à l'annexe B

formation reliée à l'éducation à l'enfance. Elles ont suivi en moyenne deux activités de perfectionnement, d'une durée moyenne de 22 heures au total et 58 d'entre elles rapportent avoir suivi une formation portant sur le développement de l'enfant ou le dépistage de problèmes de développement.

3.2 INSTRUMENTS DE MESURE ET OUTIL D'OBSERVATION

Comme cette étude s'intéresse à l'association entre le langage des enfants et la qualité des CPE, les variables mesurées sont le langage des enfants, la qualité des processus (dimensions : structuration des lieux, structuration des activités, interactions éducatrice-enfant et activités de base), la qualité du soutien langagier (contenant seulement les énoncés associés au soutien langagier) et le niveau de scolarité des mères.

3.2.1 Langage

Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire (WPPSI-III, Wechsler, 2004) (Annexe E.1). Le WPPSI-III est sélectionné pour mesurer certains aspects du langage. Cet instrument est généralement utilisé pour obtenir un score de quotient intellectuel (QI). Il est composé de cinq sous-échelles : verbale, performance, vitesse de traitement de l'information, échelle globale et le score composite de langage (GLC). Les scores par sous-échelle et pour l'échelle globale sont normalisés ($M = 100$, $ÉT = 15$) et permettent de situer un enfant par rapport à son groupe de référence. De plus, cette échelle a été validée auprès d'enfants francophones du Canada.

Dans le cadre de cette étude, deux sous-échelles du WPPSI-III ont été sélectionnées pour obtenir de l'information sur le niveau de langage des enfants et leurs habiletés cognitives verbales.

La première sous-échelle est le *QI verbal* composée de trois sous-tests : 1) *Connaissances* permet d'obtenir une appréciation de la connaissance générale de l'enfant, de sa compréhension et de sa perception auditive, ainsi que ses habiletés d'expression verbale. 2) *Vocabulaire* permet d'obtenir une appréciation de la connaissance de mots, de la formation de concepts langagiers, du niveau de développement langagier, de la conceptualisation langagière, de la pensée abstraite et de l'expression verbale de l'enfant. 3) *Raisonnement de mots* permet d'obtenir une appréciation du raisonnement langagier, de la compréhension langagière, du raisonnement général et analogique, de l'habileté à intégrer et à synthétiser différents types d'information, de la capacité d'abstraction langagière, et de la capacité à générer des concepts alternatifs.

La deuxième sous-échelle est le *score composite de langage* (GLC) composée de deux sous-tests : 1) *Vocabulaire réceptif* permet d'obtenir une appréciation de l'habileté de l'enfant à comprendre les directives verbales, la discrimination visuelle et auditive, le traitement auditif, et l'intégration de la perception visuelle et de l'entrée auditive. 2) *Identification d'images* permet d'obtenir une appréciation de l'habileté d'expression langagière, l'extraction de mots dans la mémoire à long terme, et l'association de stimuli visuels au langage. Cette échelle est normalisée sur un échantillon représentatif d'enfants francophones canadiens. Il permet de situer un enfant par rapport à l'échantillon de référence, soit les autres enfants du même âge, en ce qui concerne son résultat aux sous-tests ainsi qu'à leurs différentes composantes.

Cet instrument d'évaluation possède une bonne validité et une bonne fidélité test-retest. Cet instrument obtient un $\alpha = 0,95$ à l'échelle verbale et une stabilité temporelle $r = 0,87$ (durée de passation ~ 35 à 45 min.). La standardisation a été obtenue en administrant l'échelle à 1 700 enfants, par échantillonnage stratifié selon les caractéristiques démographiques : l'âge, le sexe, l'ethnie, l'éducation parentale et la région géographique, 100 garçons et 100 filles composent les 8 premiers groupes d'âge de 2-6 à 7-0 ans (Wechsler, 2004).

La passation de l'échelle d'intelligence se faisait au domicile de l'enfant par une auxiliaire de recherche formée au WPPSI-III. Ces auxiliaires de recherche ont obtenu 98,0 % de taux d'accord inter-juges sur 16,7 % des passations et une contre cotation a été réalisée sur 100 % des échelles. Les enfants ont été évalués près de leur anniversaire de 4 ans, soit entre 48 et 51 mois.

Bien que cet outil ne semble pas mesurer directement le langage, il contient, entre autre, la mesure du vocabulaire réceptif qui est une mesure fréquemment utilisée dans les études du domaine (Guo et al., 2010; Mák, 2007; Mashburn et al., 2008; McCartney, 1984; Peisner-Feinberg et al., 2001; Schliecker et al., 1991). De plus, tel que le mentionne Bouchard, Fitzpatrick et Olds (2009), qui ont fait une étude critique de 31 instruments de mesure du langage, il y a peu d'instruments d'évaluation du langage adaptés aux enfants francophones canadiens. De tous les instruments évalués, un seul instrument satisfaisait à 14 des 16 critères psychométriques qu'elles avaient fixés, soit *l'Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants*, 4e édition (WISC-IV, Wechsler, 2005). Deux instruments satisfaisaient à 12 critères, soit le WPPSI-III (Wechsler, 2004) et les *Inventaires MacArthur du développement de la communication* (IMDC, Trudeau, Frank et Poulin-Dubois, 1999). En ce qui concerne *l'Échelle de vocabulaire en images Peabody* (ÉVIP, Dunn, Theriault-Whalen et Dunn, 1991), instrument fréquemment utilisé dans les études (Guo, et al., 2010; Mák,

2007; Mashburn, et al., 2008; McCartney, 1984; Peisner-Feinberg, et al., 2001; Schliecker, et al., 1991), il satisfaisait à 10 critères et ne mesure que le vocabulaire réceptif.

Enfin, le WPPSI-III (Wechsler, 2004) correspond à la conceptualisation du langage et à son opérationnalisation. En effet, il permet de rendre compte de plusieurs composantes du langage et des processus cognitifs qui lui sont associés (la reconnaissance et la perception auditive, la reconnaissance ou la compréhension, la production du langage ou l'expression verbale, la mémoire auditive verbale, la cognition ou l'intelligence, la formation de concepts langagiers, la pensée abstraite, la conceptualisation langagière, l'extraction de mots dans la mémoire à long terme, etc.) dans une situation donnée et un contexte spatio-temporel donné qui sont similaires pour tous les enfants de l'échantillon, ce qui rend les données comparables entre elles.

Les habiletés socio-conversationnelles de votre enfant (Dubé, 1997) (Annexe E.4). Ce questionnaire, une adaptation du *Protocole sur les habiletés conversationnelles de l'enfant* [28, 35] (durée = 5-8 min./enf.), permet d'obtenir une appréciation du niveau d'habiletés pragmatiques des enfants. Le questionnaire est rempli par la mère. Ce protocole est composé de 20 items de type likert en 5 points (1 = jamais, 2 = presque jamais, 3 = parfois, 4 = souvent, 5 = toujours). Huit items se rapportent à la sensibilité de l'enfant envers son interlocuteur en situation conversationnelle (par exemple : l'enfant répond aux questions posées) et 12 autres renvoient à sa capacité à initier une conversation (par exemple : l'enfant pose des questions).

Ce questionnaire est sélectionné pour compléter l'information sur le langage des enfants. Il permet d'obtenir une appréciation de l'utilisation fonctionnelle du langage de l'enfant dans la vie quotidienne. De plus, il donne une évaluation des habiletés

pragmatiques perçues de l'enfant, ce que le WPPSI-III (Wechsler, 2004) ne fait pas. Enfin, il permet l'opérationnalisation du concept d'habiletés pragmatiques puisqu'il évalue la capacité de l'enfant à faire des choix, poser des questions, répondre aux questions de manière contingente, débiter une conversation, répéter lorsqu'on lui demande, faire des demandes, maintenir le sujet de conversation, demander de l'aide, etc.

3.2.2 Qualité des processus

La qualité de processus est composée de plusieurs variables qui se retrouvent dans les dimensions et sous-dimensions mesurées par l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004). Les dimensions sont respectivement la structuration des lieux, la structuration des activités, les interactions éducatrice-enfant, les interactions éducatrice-parent et les activités de routine. L'outil d'observation choisi pour mesurer ces variables est un outil qui a été développé au Québec par le MFA afin de mesurer la qualité du niveau d'application du programme éducatif québécois (Drouin et al., 2004).

Échelle d'observation de la qualité éducative (ÉOQÉ) (Bourgon et Lavallée, 2004) (Annexe E.2). La version de l'ÉOQÉ en installation pour les enfants de 18 mois et plus a été sélectionnée. Il contient 122 items, comporte cinq dimensions et 19 sous-dimensions de la qualité éducative (voir le tableau synthèse 3.1). Les items sont composés d'énoncés à cocher lorsque ceux-ci sont présents dans l'environnement. Chaque item peut obtenir jusqu'à un maximum de 4 points (1 = inadéquat, 2 = minimal, 3 = bien et 4 = très bien) qui sont associés à un score de qualité (1 = qualité inadéquate, 2 = qualité minimale, 3 = bonne qualité et 4 = très bonne qualité). Lors de la compilation des résultats par sous-dimension et dimension, la moyenne des scores permet d'attribuer des seuils de qualité : 1 à 1,49 = très bas, 1,5 à

1,99 = bas, 2 à 2,49 = moyen-bas, 2,5 à 2,99 = moyen-élevé, 3 à 3,49 = élevé et 3,5 à 4 = très élevé.

Une période d'observation dure un peu plus d'une demi-journée, soit de l'arrivée des enfants jusqu'à la sieste (~ 8h à 13h). Lorsque l'observation est terminée, l'auxiliaire de recherche conduit une entrevue avec l'éducatrice pour compléter les items non-observables. Cette entrevue dure quelques minutes (~ 20 min.) et permet d'obtenir de l'information sur la communication avec les parents, l'observation des enfants par l'éducatrice, les sorties extérieures et la planification des activités. Le score de qualité globale est obtenu en faisant la moyenne de tous les items de l'ÉOQÉ.

Les auxiliaires de recherche ont participé à une journée de formation sur l'ÉOQÉ. Lors de cette formation, la procédure et le protocole d'observation sont expliqués et les énoncés qui composent les items sont revus en détail. Il est à noter que les énoncés à cocher doivent l'être uniquement lorsque l'auxiliaire de recherche les a observés à plusieurs reprises et que ces énoncés sont représentatifs de l'environnement de grade et du vécu des enfants.

La validité et la fidélité de l'ÉOQÉ ont été obtenues par une procédure de validation concurrente en le comparant à l'ECERS (Drouin et al., 2004; Harms et al., 1998b). Ainsi, il a été possible de mesurer l'association entre les mesures de la qualité obtenue par les deux outils d'observation, tout en considérant qu'une légère différence était attendue, voire souhaitable, puisque l'ÉOQÉ se base précisément sur la compréhension de la qualité véhiculée par le programme éducatif (Bourgon et Lavallée, 2004; MFA, 2007a) qui diffère de celle de l'ECERS. La corrélation obtenue est de 0,36, ce qui est conforme aux attentes des auteurs, soit entre 0,3 et 0,6. Pour ce qui est de la fidélité interne de l'ÉOQÉ, ces auteurs mentionnent que pour l'ensemble

de l'échelle, ils ont obtenu un α de Cronbach de 0,954 pour la cohérence interne. Ils ont également obtenu un α de Cronbach de 0,849 pour la dimension 1 *Structuration des lieux*, de 0,842 pour la dimension 2 *Structuration des activités*, de 0,930 pour la dimension 3 *Interactions de l'éducatrice avec les enfants* et de 0,648 pour la dimension 4 *Interactions de l'éducatrice avec les parents*.

La cohérence interne a également été mesurée avec les données de l'échantillon. Ainsi, les α de Cronbach sont de : 0,822 pour la dimension 1 *Structuration des lieux*, 0,822 pour la dimension 2 *Structuration des activités*, 0,947 pour la dimension 3 *Interactions de l'éducatrice avec les enfants* et 0,394 pour la dimension 4 *Interactions de l'éducatrice avec les parents*. Comme cette dernière dimension n'obtient pas un α de Cronbach suffisamment élevé (0,70) pour être acceptable (Nunnally, 1978), cette dimension n'est pas incluse dans les analyses statistiques.

Tableau 3.1 Dimensions et sous-dimensions de l'ÉOQÉ originale (Bourgon et Lavallée, 2004)

Dimensions	Sous-dimensions
1. La structuration des lieux (39 items)	1.1 L'aménagement des lieux
	1.2 Le matériel
2. La structuration et la variation des types d'activités (31 items)	2.1 La planification des activités par l'éducatrice
	2.2 L'observation des enfants
	2.3 L'horaire de la journée
	2.4 Les activités
3. L'interaction de l'éducatrice avec les enfants (45 items)	3.1 La valorisation du jeu
	3.2 L'intervention démocratique
	3.3 La communication et les relations interpersonnelles
4. L'interaction de l'éducatrice avec les parents (7 items)	4.1 La continuité de l'intervention entre l'éducatrice et la famille est privilégiée par des échanges
	4.2 Les sujets d'échanges avec les parents soutiennent la qualité
	4.3 L'éducatrice collabore avec les parents d'un enfant en difficulté
	4.4 L'éducatrice soutient les familles dans leur intégration au service de garde
5. Les activités de base (items sont rattachés à la dimension correspondante⁵)	5.1 L'accueil
	5.2 Les repas (collation et dîner)
	5.3 Les soins personnels
	5.4 Les jeux extérieurs
	5.5 Les périodes transitoires
	5.6 La fin de la journée

⁵ Les items de la dimension 5 sont rattachés aux autres dimensions selon qu'ils portent sur la structuration des lieux, des activités, etc. et sont comptabilisés dans la dimension à laquelle ils se rapportent.

3.2.3 La qualité du soutien langagier

La sous-échelle de la qualité du soutien langagier est dérivée de l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004), détaillée précédemment.

Sous-échelle de la qualité du soutien langagier (Annexe C et tableau synthèse 3.2). La sous-échelle du soutien langagier est obtenue suite à la sélection des énoncés qui sont susceptibles de contribuer au langage des enfants selon leur validité théorique. En effet, à travers cet outil d'observation plusieurs énoncés sont susceptibles de contribuer plus spécifiquement au langage de l'enfant.

Dans la dimension 1 *Structuration des lieux*, les énoncés sélectionnés concernent l'aménagement des lieux qui permet des activités de sous-groupes, des jeux symboliques, la lecture et la musique. De plus, dans cette dimension il est question du matériel et les énoncés sélectionnés concernent la disponibilité de matériel fait maison, de récupération, qui favorise le langage symbolique et la créativité (Neuman et Carta, 2011).

Dans la dimension 2 *Structuration des activités*, les énoncés sélectionnés concernent la préparation de l'organisation physique des lieux et du matériel par l'éducatrice, la planification souple des activités, le recours à diverses sources d'inspiration, l'observation des enfants, la souplesse et la prise en considération des enfants dans la séquence des activités, la variation des types d'activités, la valorisation des jeux libres, la possibilité pour l'enfant de faire des choix significatifs, le choix d'activités approprié aux enfants du groupe et le soutien de l'apprentissage actif (Neuman et Carta, 2011).

Dans la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant*, les énoncés sélectionnés concernent le respect du jeu des enfants, le soutien des initiatives personnelles des

enfants dans leurs jeux, la création d'un climat propice à l'évolution du jeu des enfants, le soutien du processus de planification des activités, la flexibilité de l'éducatrice, le soutien dans la prise de conscience des réalisations des enfants, l'organisation d'une période de réflexion ou d'un retour sur les activités réalisées, le partage de la prise de décision, l'écoute des enfants, le soutien du langage, le soutien à l'expression verbale, l'utilisation d'un langage approprié par l'éducatrice et le soutien des interactions harmonieuses entre les enfants (Neuman et Carta, 2011).

Enfin, dans la dimension 5 *Activités de base*, les énoncés sélectionnés concernent le climat des repas et collations, les occasions d'apprentissage lors des soins personnels et les opportunités d'apprentissage lors des périodes de rangement (Neuman et Carta, 2011). Il est à noter que dans l'échelle originale, les items de la dimension 5 *Activités de base* sont redistribués dans les autres dimensions selon les énoncés. Par exemple, l'item 5.1.1 *Aménagement du vestiaire favorise l'accueil des familles* se comptabilise dans la dimension 1 *Structuration des lieux*.

Suite au choix de ces énoncés selon leur validité théorique, les items, sous-dimensions et dimensions de l'ÉOQÉ originale sont reconstitués pour respecter la logique de l'échelle originale et pour inclure uniquement les énoncés qui sont associés au soutien du langage. Il est à noter que le critère de la validité théorique est la première étape de la validation d'une mesure et que l'objectif de l'étude n'est pas de créer une nouvelle mesure, mais plutôt d'explorer la différence dans la force des liens en comparant une mesure globale et une mesure plus spécifique (Bryant et al., 2011).

La cohérence interne de cette nouvelle sous-échelle a été vérifiée et les α de Cronbach sont de : 0,414 pour la dimension 1 *Structuration des lieux*, 0,714 pour la dimension 2 *Structuration des activités*, 0,882 pour la dimension 3 *Interactions*

éducatrice-enfant et 0,401 pour la dimension 5 *Activités de base*. Les α de Cronbach sont suffisamment élevée avec la sous-échelle du soutien langagier pour les dimensions 2 et 3, alors que pour les dimensions 1 et 5, ils sont plutôt faibles à cause du faible nombre d'items et de sous-dimension. La dimension 1 est néanmoins conservée car elle comporte quelques sous-dimensions et items. Par contre la dimension 5 ne sera pas utilisée dans les analyses à cause d'un trop faible nombre d'énoncés dans les items, ce qui cause des scores particulièrement faibles, voire des données extrêmes qui ne peuvent pas être utilisées.

Tableau 3.2 Synthèse des éléments qui composent la qualité du soutien langagier (ÉOQÉ, Bourgon et Lavallée, 2004) (tableau détaillé à l'annexe C)

Sélection pour l'ÉOQÉ du soutien langagier									
Dimension 1 : Structuration des lieux									
Sous-dimensions	1.1			1.2					
Items	1.1.3 C		1.1.4	1.2.1 D			1.2.2 D et E		
Éléments choisis	1, 3, 7, 8, 9		1, 5, 7	2 et 5			Complet		
Dimension 2 : Structuration des activités									
Sous-dimensions	2.1			2.2					
Items	2.1.2		2.1.4	2.2.1		2.2.2		2.2.3	
Éléments choisis	4		5, 6, 8, 9, 10	5		4, 5, 6, 7		2 et 3	
Sous-dimensions	2.3			2.4					
Items	2.3.1	2.3.2	2.3.4 A et B	2.4.1	2.4.2 B	2.4.3	2.4.4 B	2.4.5	2.4.6
Éléments choisis	4 et 5	5 et 6	5 et 6	Complet				1, 2, 3, 4, 5	Complet

Dimension 3 : Interactions adulte-enfants								
Sous-dimensions	3.1							3.2
Items	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	3.1.5	3.1.6	3.1.7	3.2.1
Éléments choisis	Au complet							
Sous-dimensions	3.3							
Items	3.3.1	3.3.2		3.3.3		3.3.6		3.3.8 B
Éléments choisis	Complet							1, 5, 7, 8

3.2.4 Variable de contrôle et critères de sélection

La scolarité de la mère a été sélectionnée comme variable de contrôle afin de s'assurer que les corrélations observées entre la qualité des CPE et le langage des enfants soient bel et bien attribuables à la qualité du CPE. De plus, plusieurs critères de sélection (voir annexe B) ont été établis afin de s'assurer que les enfants ont des caractéristiques similaires et pour diminuer le risque que l'effet observé soit dû à une variable qui n'a pas été contrôlée.

Renseignements généraux sur la famille (Bigras, 2006) (Annexe E.5). Ce questionnaire est rempli par la mère et permet d'obtenir des informations sur son âge, le revenu familial, sa scolarité, son statut marital, sa langue maternelle, le pays d'origine des parents et la structure familiale (mono vs biparentale, famille nucléaire vs recomposée). Le niveau de scolarité des parents comprend deux catégories : faible

scolarité (secondaire 5 ou moins) et scolarité suffisante (supérieure à secondaire 5). Dans le cadre de la présente étude, seuls les items liés au niveau de scolarité de la mère seront utilisés pour les analyses, étant donné que les études soulignent généralement qu'il s'agit de l'une des variables familiales les plus fréquemment associées au niveau de langage des enfants (Becker, 2011; Daviault, 2011; Hartas, 2011).

Expérience de garde de l'enfant (Bigras et Lemay, 2006) (Annexe E.6). Ce questionnaire est rempli par la mère. Il permet de compiler le nombre d'heures par semaine de fréquentation du SG (< 15 h, 15 à 30 h, 30 à 45 h, > 45 h) et la durée d'expérience de garde (nbrs de jour/sem.) pour chacun des SG fréquentés par l'enfant depuis sa naissance.

État de santé actuel de l'enfant (Séguin, Monette, De Blois, Laguë, Bastien, Denis et al., 2002) (Annexe E.7). Ce questionnaire complété par la mère permettra d'identifier les problèmes de santé de l'enfant au cours de la dernière année (8 items). Il est utilisé pour s'assurer de la bonne santé et du développement typique des enfants de l'échantillon.

3.3 PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES

Recrutement. Des lettres qui expliquent le projet de recherche ont été envoyées aux parents de 3 000 enfants choisis au hasard par la RAMQ dans des territoires de CLSC ou l'on retrouvait au moins 30 % de familles dont les niveaux de revenu était inférieur au seuil de faible revenu de Statistiques Canada. Dans cette lettre (Annexe D), le projet de recherche est sommairement décrit, ainsi que la nature volontaire de

leur participation et de certaines considérations éthiques (confidentialité, utilisation des données, possibilité de se retirer de la recherche à tout moment, etc.). Suite à l'envoi de ces lettres, les familles étaient contactées par téléphone. Lors de cet entretien, le parent était questionné sur son intérêt à participer à la recherche, le projet était sommairement expliqué et les parents pouvaient poser des questions, le cas échéant. Si le parent acceptait de participer, l'auxiliaire de recherche s'assurait que l'enfant répondait aux critères de sélection. Les critères de sélection étaient l'âge de l'enfant (4 ans entre le 1er octobre 2009 et le 30 septembre 2010), la fréquentation d'un SG à temps plein, le poids normal à la naissance, l'état de santé et le développement typique (Annexe B : tableau des critères de sélection). Suite à l'acceptation des parents à participer au projet de recherche, un formulaire de consentement était envoyé à la famille et devait être en possession de l'équipe de recherche avant de poursuivre. Le milieu de garde fréquenté par l'enfant était ensuite sollicité. Une auxiliaire de recherche contactait le SG par téléphone pour expliquer le projet à la direction et aux éducatrices du milieu et répondre à leurs questions. Si le SG acceptait de participer, des formulaires de consentement étaient alors signés.

Collecte de données. Lorsque les parents et le SG acceptaient de participer, un rendez-vous était pris avec les parents près du quatrième anniversaire de leur enfant (entre 48 et 51 mois) pour la passation du WPPSI-III et la complétion des questionnaires par la mère. Lors de la rencontre au domicile de l'enfant, une auxiliaire de recherche administrait le WPPSI-III à l'enfant alors qu'une autre remplissait les questionnaires (13) avec la mère. Un autre rendez-vous était pris avec le CPE pour réaliser l'observation de la qualité éducative du milieu de garde avec l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004). Deux questionnaires envoyés par courrier postal deux semaines avant l'observation au service de garde permettaient de recueillir les données sur l'éducatrice (qualité structurelle) et étaient remis en main propre à l'auxiliaire de recherche lors de la visite d'observation au CPE. Les enfants

de l'échantillon ont été observés dans leur groupe au CPE à l'âge de quatre ans par des auxiliaires de recherche formées à l'ÉOQÉ et qui ne connaissent pas le système de cotation de l'échelle (observation à l'aveugle). Ces auxiliaires de recherche ont obtenu 86,0 % de taux d'accord inter-juges sur 9,6 % des observations.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre porte sur les analyses statistiques effectuées. Les deux premières sections portent sur les analyses descriptives du langage des enfants et de la qualité des CPE et répondent aux deux premières questions de recherche. La troisième section porte sur les analyses de corrélations qui permettent de vérifier la présence de liens statistiques entre la qualité des CPE et le langage des enfants, pour répondre à la troisième question de recherche. Enfin, la quatrième section porte sur les analyses de régressions hiérarchiques qui permettent de dégager l'apport des dimensions de la qualité sur le niveau de langage des enfants afin de répondre à la quatrième question de recherche.

La présente étude a comme objectif principale de déterminer la contribution du niveau de qualité des CPE au langage des enfants qui les fréquentent. De plus, cette étude vise à déterminer si les corrélations entre les aspects mesurés du langage des enfants et la qualité sont plus élevées avec les dimensions complètes de la qualité ou avec la qualité du soutien langagier. Pour répondre aux questions de recherche et ainsi atteindre les objectifs de l'étude, le langage est mesuré à l'aide de deux instruments de mesure différents (WPPSI-III et questionnaire sur la pragmatique perçue) qui permettent d'obtenir quatre scores différents (QI verbal, score composite de langage, sensibilité envers l'interlocuteur et l'initiative conversationnelle). La

qualité éducative des CPE est mesurée à l'aide de l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004) et les données sont saisies à deux reprises de manière à obtenir celles de la qualité du soutien langagier. Pour mieux saisir la part d'influence associée à la qualité des CPE, la scolarité de la mère est considérée comme variable de contrôle, puisque cette variable est reconnue comme étant fortement associée du niveau de langage des enfants (Becker, 2011; Daviault, 2011; Hartas, 2011).

Les analyses effectuées dans cette étude sont réalisées à l'aide du logiciel SPSS 16.0. Les seuils de signification sont préétablis à $p < 0,05$. Une vérification de la distribution des variables a révélé que les variables dépendantes et indépendantes respectent le postulat de normalité nécessaire à la poursuite des analyses statistiques. La variable de contrôle a, quant à elle, dû subir une transformation. Lors de la vérification de celle-ci, un effet plafond a été décelé. En effet, les mères des enfants de l'échantillon ont majoritairement une formation universitaire. Pour remédier à la situation, la variable a été transformée en variable dichotomique selon la médiane qui se situe à 3 (formation de niveau universitaire) (loi binomiale de Bernoulli, Martin et Baillargeon, 1989). Ainsi, les deux valeurs de cette nouvelle variable sont : 0 = aucune scolarité, diplôme d'études secondaires (DES), diplôme d'études professionnelles (DEP) ou scolarité collégiale et 1 = scolarité universitaire. Les analyses de régressions hiérarchiques subséquentes utilisent les données transformées de cette variable.

4.1 ANALYSES DESCRIPTIVES DU LANGAGE

Pour répondre à la première question de recherche qui vise à décrire le niveau de langage des enfants de l'échantillon, des analyses descriptives sont effectuées avec

les données portant sur les aspects mesurés du langage des enfants. Le tableau 4.1 présente les statistiques descriptives des mesures de langage des enfants.

Tableau 4.1 Statistiques descriptives des mesures de langage des enfants

	Moyenne	Écart-type	N
WPPSI QI verbal	107,04	12,83	140
WPPSI GLC	102,80	11,62	140
Pragmatique sensibilité	4,44	0,38	140
Pragmatique initiative	4,35	0,34	140

La moyenne du QI verbal des enfants de l'échantillon ($n = 140$) est de 107,04 (ÉT = 12,83). Cette moyenne est légèrement supérieure aux normes du WPPSI-III ($M = 100$, ÉT = 15), mais se situe tout de même à l'intérieur d'un écart type (15). Les enfants de cet échantillon se situent donc dans la moyenne attendue pour leur groupe d'âge en ce qui a trait à leurs connaissances (connaissance générale, compréhension/perception auditive et habiletés d'expression verbale), leur vocabulaire (connaissance de mots, formation de concepts langagiers, niveau de développement langagier, conceptualisation langagière, pensée abstraite et expression verbale) et leur raisonnement langagier (compréhension langagière, raisonnement général et analogique, habileté à intégrer et à synthétiser différents types d'information, capacité d'abstraction langagière et capacité à générer des concepts alternatifs). La moyenne du score composite de langage (GLC) se situe quant à lui à 102,8 (ÉT = 11,62), ce qui est légèrement supérieur aux normes du WPPSI-III ($M = 100$, ÉT = 15), mais demeure également conforme à ceux-ci (Wechsler, 2004).

Les données de la pragmatique perçue montrent qu'en ce qui a trait à la sensibilité envers l'interlocuteur, la moyenne se situe à 4,44 (ÉT = 0,38) et qu'en ce qui concerne l'initiative conversationnelle, la moyenne se situe à 4,35 (ÉT = 0,34). Les données mesurées sont similaires pour les deux dimensions de la pragmatique perçue et montrent que les enfants de cet échantillon ont des habiletés pragmatiques perçues élevées, 4 étant un niveau élevé d'habiletés pragmatiques perçues.

4.2 ANALYSES DESCRIPTIVES DE LA QUALITÉ

Pour répondre à la deuxième question de recherche, des analyses descriptives ont été effectuées à partir des données portant sur la qualité éducative des CPE. Le tableau 4.2 présente les statistiques descriptives de la qualité globale et par dimension de l'ÉOQÉ complète et le tableau 4.3 présente les statistiques descriptives de la sous-échelle du soutien langagier globale et par dimension. Il faut rappeler que le niveau de qualité tel que mesuré par l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004) se divise en six seuils de qualité : très bas = 1 à 1,49, bas = 1,5 à 1,99, moyen-bas = 2 à 2,49, moyen-élevé = 2,5 à 2,99, élevé = 3 à 3,49 et très élevé = 3,5 à 4.

Tableau 4.2 Statistiques descriptives de la qualité globale et par dimension de l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004)

	Moyenne	Écart-type	N
Qualité globale	3,01	0,32	140
1. Structuration des lieux	3,08	0,32	140
2. Structuration des activités	2,95	0,32	140
3. Interactions éducatrices enfant	2,98	0,48	140

Pour l'échelle complète, la moyenne de la qualité globale est de 3,01 (ÉT = 0,32). La moyenne de la dimension 1 *Structuration des lieux* est de 3,08 (ÉT = 0,32), la moyenne de la dimension 2 *Structuration des activités* est de 2,95 (ÉT = 0,32) et la moyenne de la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant* est de 2,98 (ÉT = 0,48). Les mesures montrent que les CPE de l'échantillon ont un niveau de qualité moyen-élevé à élevé pour la qualité globale et les dimensions.

Tableau 4.3 Statistiques descriptives de la sous-échelle du soutien langagier (SL) globale et par dimension

	Moyenne	Écart-type	N
Qualité globale-SL	2,44	0,39	140
1. Structuration des lieux-SL	3,31	0,37	140
2. Structuration des activités-SL	2,55	0,44	140
3. Interactions éducatrices enfant-SL	2,44	0,66	140

La moyenne de la qualité globale du soutien langagier est de 2,44 (ÉT = 0,39), ce qui se situe à un seuil de qualité moyen-bas. La moyenne de la dimension 1 *Structuration des lieux-SL* est de 3,31 (ÉT = 0,37), ce qui correspond à un seuil de qualité élevé. La moyenne de la dimension 2 *Structuration des activités-SL* est de 2,55 (ÉT = 0,44), ce qui correspond au seuil de qualité moyen-élevé. La moyenne de la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant-SL* est de 2,44 (ÉT = 0,66), ce qui correspond au seuil de qualité moyen-bas.

Il est à noter que le niveau de qualité globale et de qualité de la dimension 1 *Structuration des lieux* est légèrement plus élevé dans la sous-échelle du soutien langagier que dans l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) et que le niveau de qualité de la dimension 2 *Structuration des activités* est légèrement inférieur avec la

sous-échelle du soutien langagier que celui obtenu avec l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004), mais pas suffisamment pour que le seuil de qualité diffère. Dans le cas de la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant*, le niveau de qualité est plus faible avec la sous-échelle du soutien langagier que celui obtenu avec l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) et fait diminuer le seuil de qualité de moyen-élevé à moyen-bas.

4.3 ANALYSES CORRÉLATIONNELLES

Afin de déterminer les liens qui existent entre le niveau des aspects mesurés du langage des enfants et la qualité des CPE et répondre à la troisième question de recherche, des analyses corrélationnelles ont été effectuées avec la qualité globale, par dimension et du soutien langagier obtenues à l'aide de l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004). Le tableau 4.4 présente les coefficients de corrélations entre les mesures de langage et la qualité globale et par dimension de l'ÉOQÉ complète.

Tableau 4.4 Coefficients de corrélations entre les mesures de langage et la qualité globale et par dimension de l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004)

Corrélations de Pearson

	WPPSI QI verbal	WPPSI GLC	Pragmatique Sensibilité	Pragmatique Initiative
Qualité Globale	0,17*	0,23**	0,26**	0,23**
1. Structuration de lieux	0,11	0,21*	0,18*	0,16
2. Structuration des activités	0,09	0,14	0,16	0,19*
3. Interactions éducatrice-enfant	0,20*	0,23**	0,27**	0,23**

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Le score de qualité globale est significativement associé, quoique faiblement, aux quatre mesures de langage (QI verbal : $r = 0,17$, $p < 0,05$, GLC : $r = 0,23$, $p < 0,01$ sensibilité envers l'interlocuteur : $r = 0,26$, $p < 0,01$, initiative conversationnelle : $r = 0,23$, $p < 0,01$). La dimension 1 *Structuration des lieux* est significativement associée au score composite de langage (GLC) ($r = 0,21$, $p < 0,05$) et au score de sensibilité envers l'interlocuteur (pragmatique perçue) ($r = 0,18$, $p < 0,05$). La dimension 2 *Structuration des activités* est significativement associée au score d'initiative conversationnelle (pragmatique perçue) ($r = 0,19$, $p < 0,05$) seulement. Enfin, la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant* est significativement associée aux quatre mesures de langage (QI verbal : $r = 0,20$, $p < 0,05$, GLC : $r = 0,23$,

$p < 0,01$, sensibilité envers l'interlocuteur : $r = 0,27$, $p < 0,01$, initiative conversationnelle : $r = 0,23$, $p < 0,01$).

Le tableau 4.5 présente les coefficients de corrélations entre les mesures de langage et la sous-échelle du soutien langagier globale et par dimension.

Tableau 4.5 Coefficients de corrélations entre les mesures de langage et la sous-échelle du soutien langagier (SL) globale et par dimension

Corrélations de Pearson

	WPPSI QIV	WPPSI GLC	Pragmatique Sensibilité	Pragmatique Initiative
Qualité-SL Globale	0,27**	0,29**	0,30**	0,28**
1. Structuration des lieux-SL	0,15	0,19*	0,21*	0,17*
2. Structuration des activités-SL	0,07	0,12	0,13	0,24**
3. Interactions éducatrice- enfant-SL	0,21*	0,27**	0,29**	0,23**

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Le score de qualité globale du soutien langagier est significativement associé aux quatre mesures de langage (QI verbal : $r = 0,27$, $p < 0,01$, GLC : $r = 0,29$, $p < 0,01$, sensibilité envers l'interlocuteur : $r = 0,30$, $p < 0,01$, initiative conversationnelle : $r = 0,28$, $p < 0,01$). La dimension 1 *Structuration des lieux* est significativement associée au score composite de langage (GLC) ($r = 0,19$, $p < 0,05$), au score de

sensibilité envers l'interlocuteur ($r = 0,21$, $p < 0,05$) et d'initiative conversationnelle (pragmatique perçue) ($r = 0,17$, $p < 0,05$). La dimension 2 *Structuration des activités* est significativement associée au score d'initiative conversationnelle (pragmatique) ($r = 0,24$, $p < 0,01$) seulement. Enfin, la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant* est significativement associée aux quatre mesures de langage (QI verbal : $r = 0,21$, $p < 0,05$, GLC : $r = 0,27$, $p < 0,01$, sensibilité envers l'interlocuteur : $r = 0,29$, $p < 0,01$, initiative conversationnelle : $r = 0,23$, $p < 0,01$).

Lorsque les coefficients de corrélations significatifs de l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004) sont comparés avec ceux de la sous-échelle du soutien langagier, il ressort que les relations obtenues avec cette dernière sont plus fortes en ce qui a trait à la qualité globale et les quatre mesures de langage. De plus, les relations entre la dimension 1 *Structuration des lieux-SL* et les deux mesures de pragmatique perçue (sensibilité et initiative), entre la dimension 2 *Structuration des activités-SL* et la mesure d'initiative conversationnelle (pragmatique perçue) et entre la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant-SL* et trois des mesures de langage (QI verbal, score composite de langage et la sensibilité envers l'interlocuteur) sont plus forte avec la sous-échelle du soutien langagier. La seule relation qui s'avère plus forte avec l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) concerne la dimension 1 *Structuration de lieux* et le score composite de langage (GLC).

Le tableau 4.6 présente la comparaison des coefficients de corrélations entre les mesures de langage, l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) et la sous-échelle du soutien langagier. Il reprend donc les données présentées aux tableaux 4.4 et 4.5 afin de faciliter la comparaison des résultats et de répondre à la troisième question de recherche.

Tableau 4.6 Comparaison des coefficients de corrélations entre les mesures de langage, l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) et la sous-échelle du soutien langagier (SL)

Corrélations de Pearson

	WPPSI QIV	WPPSI GLC	Pragmatique Sensibilité	Pragmatique Initiative
Qualité Globale	0,17*	0,23**	0,26**	0,23**
Qualité-SL Globale	0,27**	0,29**	0,30**	0,28**
1. Structuration des lieux	0,11	0,21*	0,18*	0,16
1. Structuration des lieux-SL	0,15	0,19*	0,21*	0,17*
2. Structuration des activités	0,09	0,14	0,16	0,19*
2. Structuration des activités-SL	0,07	0,12	0,13	0,24**
3. Interactions éducatrice- enfant	0,20*	0,23**	0,27**	0,23**
3. Interactions éducatrice- enfant-SL	0,21*	0,27**	0,29**	0,23**

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Ainsi, il est possible de répondre à la troisième question de recherche, c'est-à-dire que la sous-échelle du soutien langagier obtient des coefficients de corrélations légèrement plus élevés que l'échelle complète et est donc davantage associée aux mesures de langage des enfants globalement, quoi que modestement. Conséquemment, les données obtenues à l'aide de la sous-échelle du soutien langagier sont utilisées pour réaliser les analyses de régressions hiérarchiques.

4.4 ANALYSES DE RÉGRESSIONS HIÉRARCHIQUES

Des analyses de régressions hiérarchiques ont été effectuées afin de déterminer quelles dimensions de la qualité du soutien langagier permettent le mieux de prédire les résultats aux diverses mesures de langage et de répondre à la quatrième question de recherche.

À l'instar des écrits scientifiques qui montre que, la scolarité de la mère est liée au niveau de langage des enfants et en est l'un des meilleurs prédicteurs (Becker, 2011; Daviault, 2011; Hartas, 2011), des analyses corrélationnelles ont été effectuées avec cette variable transformée (valeurs dichotomiques). Le tableau 4.7 présente les corrélations entre la scolarité de la mère et les mesures de langage.

Tableau 4.7 Corrélations entre la scolarité de la mère et les mesures de langage

	WPPSI QIV	WPPSI GLC	Pragmatique sensibilité	Pragmatique initiative
Scolarité de la mère	0,42**	0,44**	0,26**	0,26**

** $p < 0,01$

Ces résultats montrent qu'en effet, la scolarité de la mère est fortement corrélée avec les mesures de langage obtenues à l'aide du WPPSI-III (Wechsler, 2004) (QIV et GLC) et des mesures de pragmatique perçue (Dubé, 1997) (sensibilité et initiative). Les régressions hiérarchiques tiennent donc compte de la scolarité de la mère comme variable de contrôle.

4.4.1 QI verbal et qualité du soutien langagier

Le QI verbal (WPPSI-III, Wechsler, 2004) est la première mesure du langage traitée dans les analyses de régressions hiérarchiques. Cette variable est d'abord insérée dans le modèle. Les variables indépendantes sont ensuite insérées selon leur influence proximale ou distale au soutien langagier, en cohérence avec le cadre théorique présenté précédemment. Conséquemment, la scolarité de la mère (variable dichotomique) est insérée au premier bloc puisqu'il s'agit de la variable de contrôle. La dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant-SL* est insérée au deuxième bloc comme son influence est proximale. La dimension 2 *Structuration des activités-SL* est insérée au troisième bloc et enfin, la dimension 1 *Structuration des lieux-SL* est insérée au quatrième bloc car ces variables sont celles dont l'influence est respectivement de plus en plus distale. Le tableau 4.8 présente le sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent le QI verbal du WPPSI-III (Wechsler, 2004).

Le premier bloc de la régression hiérarchique indique que la scolarité de la mère est associée au score de QI verbal et explique 18 % de sa variance, $F [1, 138] = 29,97, p < 0,001$. Le coefficient Bêta indique que les enfants de mères détenant un niveau de scolarité universitaire obtiennent des résultats de QI verbal (connaissances, vocabulaire et raisonnement de mots) plus élevés que les enfants de mères ayant un diplôme collégial, d'études secondaires ou professionnelles ou de mère n'ayant pas de diplôme ($\beta = 0,42, p < 0,001$).

Le deuxième bloc de la régression hiérarchique indique que le niveau de qualité de la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant-SL* est associé au score de QI verbal et augmente le pourcentage de la variance de 3 %, $F [2, 137] = 17,70, p < 0,001$. Le coefficient Bêta indique que les enfants qui sont dans des groupes de CPE où le

niveau de qualité de l'interaction entre l'éducatrice et les enfants est plus élevé obtiennent des résultats de QI verbal également plus élevés que les enfants qui se retrouvent dans des groupes où le niveau de qualité de cette dimension est plus faible ($\beta = 0,17, p = 0,033$).

Les résultats du troisième et du quatrième bloc de la régression hiérarchique indiquent que le lien entre la dimension 2 *Structuration des activités-SL*, la dimension 1 *Structuration des lieux-SL* et le QI verbal ne sont pas significatifs. Ces résultats étaient attendus, car les résultats des analyses de corrélations n'étaient pas significatifs pour ces deux dimensions. Elles ont néanmoins été ajoutées au modèle afin de répondre à la quatrième question de recherche, soit de déterminer quelle dimension de la qualité du soutien langagier contribue aux aspects mesurés du langage des enfants. Ainsi, le modèle complet indique que la qualité des interactions éducatrice-enfant et la scolarité de la mère explique 21 % de la variance du score de QI verbal.

Tableau 4.8 Sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent le QI verbal du WPPSI-III (Wechsler, 2004)

	B	SE B	β
Bloc 1			
Scolarité de la mère	11,49	2,10	0,42***
Bloc 2			
Scolarité de la mère	10,95	2,09	0,40***
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	3,19	1,48	0,17*
Bloc 3			
Scolarité de la mère	10,91	2,09	0,40***
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	4,08	1,83	0,21*
2. Structuration des activités-SL	-2,30	2,77	-0,08
Bloc 4			
Scolarité de la mère	10,87	2,12	0,40***
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	4,00	1,94	0,21*
2. Structuration des activités-SL	-2,28	2,78	-0,08
1. Structuration des lieux-SL	0,37	2,93	0,01

Notes : Bloc 1, $R^2 = 0,17^{***}$, $\Delta R^2 = 0,18^{***}$, Bloc 2, $R^2 = 0,19^*$, $\Delta R^2 = 0,03^*$,

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

4.4.2 Score composite de langage et qualité du soutien langagier

Une deuxième analyse de régression hiérarchique est réalisée avec le score composite de langage (GLC) (WPPSI-III; Wechsler, 2004) en tant que variable dépendante. Les variables indépendantes sont ensuite insérées selon leur influence proximale ou distale au soutien langagier, tel que dans la première régression hiérarchique. Conséquemment, la scolarité de la mère (variable dichotomique) est insérée au premier bloc, la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant-SL* est insérée au deuxième bloc, la dimension 2 *Structuration des activités-SL* au troisième bloc et enfin, la dimension 1 *Structuration des lieux-SL* est insérée au quatrième bloc. Le tableau 4.9 présente le sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent le score composite de langage (GLC) du WPPSI-III (Wechsler, 2004).

Le premier bloc de la régression hiérarchique indique que la scolarité de la mère est associée au score composite de langage (GLC) et explique 19 % de sa variance, $F [1, 138] = 32,14, p < 0,001$. Le coefficient Bêta indique que les enfants qui ont des mères détenant un niveau de scolarité universitaire obtiennent des résultats de GLC (vocabulaire réceptif et identification d'images) plus élevés que les enfants de mère ayant un diplôme collégial, un DES, un DEP ou de mère n'ayant pas de diplôme ($\beta = 0,44, p < 0,001$).

Tableau 4.9 Sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent le score composite de langage (GLC) du WPPSI-III (Wechsler, 2004)

	B	SE B	β
Bloc 1			
Scolarité de la mère	10,71	1,89	0,44***
Bloc 2			
Scolarité de la mère	10,04	1,85	0,41***
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	3,91	1,31	0,22**
Bloc 3			
Scolarité de la mère	10,02	1,86	0,41***
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	4,52	1,62	0,25**
2. Structuration des activités-SL	-1,58	2,46	-0,06
Bloc 4			
Scolarité de la mère	9,95	9,07	0,40***
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	4,38	1,88	0,25**
2. Structuration des activités-SL	-1,55	2,47	-0,06
1. Structuration des lieux-SL	0,67	2,60	0,02

Notes : Bloc 1, $R^2 = 0,19^{***}$, $\Delta R^2 = 0,19^{***}$, Bloc 2, $R^2 = 0,24^{**}$, $\Delta R^2 = 0,05^{**}$,

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Le deuxième bloc de la régression hiérarchique indique que le niveau de qualité de la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant-SL* est associé au score composite de langage (GLC) et ajoute 5 % de la variance, $F [2, 137] = 21,42, p < 0,001$. Le coefficient Bêta indique que les enfants qui sont dans des groupes de CPE où le niveau de qualité de l'interaction entre l'éducatrice et les enfants est plus élevé obtiennent des résultats de GLC plus élevés que les enfants qui se retrouvent dans des groupes où le niveau de qualité de cette dimension est plus faible ($\beta = 0,22, p = 0,003$).

Les résultats du troisième et du quatrième bloc de la régression hiérarchique indiquent que les relations entre la dimension 2 *Structuration des activités-SL* et la dimension 1 *Structuration des lieux-SL* et le GLC ne sont pas significatives et que chacune de ces deux dimensions expliquent moins de 1 % de la variance. Ces résultats concordent avec ceux de la régression hiérarchique précédente et permettent d'arriver aux mêmes conclusions en lien avec la quatrième question de recherche. Ainsi, le modèle complet indique que le niveau de qualité des interactions éducatrice-enfant et la scolarité de la mère explique 24 % de la variance du score composite de langage (GLC).

4.4.3 Sensibilité envers l'interlocuteur et la qualité du soutien langagier

La troisième analyse de régression hiérarchique effectuée est réalisée avec les données portant sur la sensibilité envers l'interlocuteur, obtenues à l'aide du questionnaire sur la pragmatique perçue (Dubé, 1997). Ces données sont insérées en tant que variable dépendante. Les variables indépendantes sont ensuite insérées selon leur influence proximale ou distale au soutien langagier, tel que dans les régressions

hiérarchiques précédentes. Conséquemment, la scolarité de la mère (variable dichotomique) est insérée au premier bloc, la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant-SL* est insérée au deuxième bloc, la dimension 2 *Structuration des activités-SL* au troisième bloc et enfin, la dimension 1 *Structuration des lieux-SL* est insérée au quatrième bloc. Le tableau 4.10 présente le sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent la sensibilité envers l'interlocuteur (Pragmatique perçue) (Dubé, 1997).

Le premier bloc de la régression hiérarchique indique que la scolarité de la mère est associée au score de sensibilité envers l'interlocuteur (pragmatique perçue) et explique 7 % de sa variance, $F [1, 138] = 10,17, p = 0,002$. Le coefficient Bêta indique que les enfants qui ont des mères détenant un niveau de scolarité universitaire obtiennent des résultats de sensibilité envers l'interlocuteur (perçue) plus élevés que les enfants de mère ayant un diplôme collégial, un DES, un DEP ou de mère n'ayant pas de diplôme ($\beta = 0,26, p = 0,002$).

Le deuxième bloc de la régression hiérarchique indique que le niveau de qualité de la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant-SL* est associé au score de sensibilité envers l'interlocuteur et explique 7 % de la variance, soit autant que la scolarité de la mère, $F [2, 137] = 10,97, p < 0,001$. Le coefficient Bêta indique que les enfants qui sont dans des groupes de CPE où le niveau de qualité de l'interaction entre l'éducatrice et les enfants est plus élevé obtiennent des résultats de sensibilité envers l'interlocuteur (perçue) plus élevés que les enfants qui se retrouvent dans des groupes où le niveau de qualité de cette dimension est plus faible ($\beta = 0,27, p = 0,001$).

Tableau 4.10 Sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent la sensibilité envers l'interlocuteur (Pragmatique perçue) (Dubé, 1997)

	B	SE B	β
Bloc 1			
Scolarité de la mère	0,21	0,07	0,26**
Bloc 2			
Scolarité de la mère	0,19	0,07	0,23**
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	0,15	0,05	0,27***
Bloc 3			
Scolarité de la mère	0,19	0,07	0,23**
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	0,17	0,06	0,30**
2. Structuration des activités-SL	-0,06	0,09	-0,07
Bloc 4			
Scolarité de la mère	0,18	0,07	0,22**
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	0,16	0,06	0,28**
2. Structuration des activités-SL	-0,05	0,09	-0,06
1. Structuration des lieux-SL	0,08	0,09	0,07

Notes : Bloc 1, $R^2 = 0,07^{**}$, $\Delta R^2 = 0,07^{**}$, Bloc 2, $R^2 = 0,14^{***}$, $\Delta R^2 = 0,07^{***}$,
 * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Les résultats du troisième et du quatrième bloc de la régression hiérarchique concordent avec ceux des régressions hiérarchiques précédentes et permettent d'arriver aux mêmes conclusions en lien avec la quatrième question de recherche.

Ainsi, le modèle complet indique que la qualité des interactions éducatrice-enfant et la scolarité de la mère explique 14 % de la variance du score de sensibilité envers l'interlocuteur.

4.4.4 Initiative conversationnelle et qualité du soutien langagier

La quatrième et dernière régression hiérarchique effectuée est réalisée avec les données portant sur l'initiative conversationnelle, obtenue à l'aide du questionnaire sur la pragmatique perçue (Dubé, 1997). Ces données sont insérées en tant que variable dépendante. Les variables indépendantes sont ensuite insérées selon leur influence proximale ou distale au soutien langagier, tel que dans les régressions hiérarchiques précédentes. Conséquemment, la scolarité de la mère (variable dichotomique) est insérée au premier bloc, la dimension 3 *Interactions éducatrice-enfant-SL* est insérée au deuxième bloc, la dimension 2 *Structuration des activités-SL* au troisième bloc et enfin, la dimension 1 *Structuration des lieux-SL* est insérée au quatrième bloc. Le tableau 4.11 présente le sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent l'initiative conversationnelle (Pragmatique perçue) (Dubé, 1997).

Le premier bloc de la régression hiérarchique indique que la scolarité de la mère est associée au score d'initiative conversationnelle (pragmatique perçue) et explique 7 % de la variance, $F [1, 138] = 9,59, p = 0,002$. Le coefficient Bêta indique que les enfants qui ont des mères détenant un niveau de scolarité universitaire obtiennent des résultats d'initiative conversationnelle (perçue) plus élevés que les enfants de mère ayant un diplôme collégial, un DES, un DEP ou de mère n'ayant pas de diplôme ($\beta = 0,26, p = 0,002$).

Tableau 4.11 Sommaire de la régression hiérarchique pour les variables qui prédisent l'initiative conversationnelle (Pragmatique perçue) (Dubé, 1997)

	B	SE B	β
Bloc 1			
Scolarité de la mère	0,19	0,06	0,26**
Bloc 2			
Scolarité de la mère	0,17	0,06	0,23**
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	0,10	0,04	0,20*
Bloc 3			
Scolarité de la mère	0,17	0,06	0,23**
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	0,05	0,05	0,10
2. Structuration des activités-SL	0,13	0,08	0,17
Bloc 4			
Scolarité de la mère	0,16	0,06	0,22**
3. Interaction éducatrice-enfant-SL	0,04	0,06	0,07
2. Structuration des activités-SL	0,13	0,08	0,17
1. Structuration des lieux-SL	0,07	0,08	0,07

Notes : Bloc 1, $R^2 = 0,07^{**}$, $\Delta R^2 = 0,07^{**}$, Bloc 2, $R^2 = 0,10^*$, $\Delta R^2 = 0,04^*$,
 $* p < 0,05$. $** p < 0,01$. $*** p < 0,001$.

Les résultats du troisième et du quatrième bloc de la régression hiérarchique concordent avec ceux des régressions hiérarchiques précédentes et permettent d'arriver aux mêmes conclusions en lien avec la quatrième question de recherche. Le modèle complet indique que la qualité du soutien langagier, mais principalement les interactions éducatrice-enfant et la scolarité de la mère explique 13 % de la variance. En effet, la dimension 2 *Structuration des activités-SL* ajoute 2 % d'explication de la variance tout en n'étant pas significatif, alors que la dimension 1 *Structuration des lieux* ajoute moins de 1 % d'explication de la variance.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre vise à situer les résultats de l'étude par rapport aux connaissances préétablies par les écrits scientifiques portant sur l'influence de la qualité des SG sur le langage des enfants. Enfin, les limites de l'étude sont explicitées, ainsi que les implications des résultats pour les milieux de la recherche, de la pratique et pour les décideurs.

Il importe d'abord de rappeler les objectifs de la recherche afin d'interpréter les résultats : 1) dresser le portrait du niveau de certains aspects du langage des enfants de quatre ans, 2) dresser le portrait de la qualité globale, par dimension et du soutien langagier des CPE fréquentés par ces enfants, 3) vérifier si la qualité des CPE (globale, par dimension et du soutien langagier) était associée aux aspects mesurés du langage des enfants et vérifier si la nouvelle sous-échelle du soutien langagier était plus fortement associée aux mesures de langage que l'échelle complète, et 4) explorer si certaines dimensions de la qualité du soutien langagier étaient davantage associées à certaines mesures de langage plutôt que d'autres.

La discussion aborde consécutivement ces objectifs de recherche. Les principales sections concernent donc la description de certains aspects du langage des enfants et

de la qualité des CPE à la fois globale, par dimension et du soutien langagier. La section suivante porte sur les analyses de corrélations effectuées afin de dégager les associations entre la qualité des CPE et les divers aspects mesurés du langage des enfants. La quatrième section aborde l'exploration de ces associations en contrôlant l'influence provenant de la famille (scolarité de la mère) afin de dresser un portrait plus clair de l'influence de la qualité des CPE dans le soutien au développement langagier des enfants qui les fréquentent. Suite aux résultats des analyses statistiques effectuées, il convient de discuter de la mesure de la qualité dans les SG selon les objectifs poursuivis afin d'éclairer les résultats obtenus. Enfin, les limites de l'étude sont considérées, tout comme ses contributions à la recherche, à la pratique et aux politiques publiques.

5.1 DESCRIPTION DES ASPECTS LANGAGIERS MESURÉS CHEZ LES ENFANTS

Les enfants de l'échantillon ont un niveau de connaissances (connaissance générale, compréhension et perception auditive et habiletés d'expression verbale), de vocabulaire (connaissance de mots, formation de concepts langagiers, développement langagier, conceptualisation langagière, pensée abstraite et expression verbale), de raisonnement de mots (capacité de raisonnement langagier, compréhension langagière, raisonnement général et analogique, abstraction langagière et génération de concepts alternatifs), de vocabulaire réceptif (habileté à comprendre les directives verbales, discrimination auditive et visuelle, traitement auditif et intégration de la perception visuelle et de l'entrée auditive) et d'identification d'images (habileté d'expression langagière, extraction de mots dans la mémoire à long terme et

association de stimuli visuels au langage) dans la moyenne pour leur groupe d'âge (Wechsler, 2004).

De plus, les enfants ont un niveau d'habiletés pragmatiques perçues élevé tel qu'évalué par leurs mères. En effet, ces enfants disposent d'une sensibilité envers l'interlocuteur élevée : soit la capacité à faire des choix et à les verbaliser, de répondre de manière contingente aux questions qui leurs sont posées, de répéter leurs propos lorsque demandé, de maintenir le sujet de conversation, de suivre le sujet de conversation et d'être contingent avec le sujet de conversation dans le choix des mots ou des gestes (Dubé, 1997). De plus, ils ont une initiative conversationnelle élevée : soit la capacité de l'enfant à poser des questions, débiter une conversation, s'affirmer, amener les autres dans ses jeux, suggérer des façons différentes de jouer, demander de l'aide, demander un objet qu'il désire, demander de reprendre une activité et persister lorsque son message n'est pas compris (Dubé, 1997).

5.2 DESCRIPTION DE LA QUALITÉ DES CPE

Les résultats concernant la qualité globale démontrent que les CPE observés sont de bonne qualité, ce qui est une bonne nouvelle. En effet, l'enquête *Grandir en qualité* (Drouin et al., 2004) a démontrée que le niveau de qualité des CPE (18 mois à 5 ans) était moyen (2,54/4) en ce qui a trait aux items qui portent sur le soutien langagier et également moyen (2,93/4) en ce qui a trait à la qualité globale.

Les résultats montrent également que les niveaux de qualité sont différents selon que l'on considère l'échelle complète ou la nouvelle sous-échelle comprenant

seulement les énoncés et les items associés au soutien langagier. En effet, le niveau de qualité globale et par dimension est généralement plus élevé avec l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) qu'avec la sous-échelle du soutien langagier. La seule dimension qui est plus élevée avec la sous-échelle du soutien langagier est la structuration des lieux. La sous-échelle du soutien langagier semble donc plus stricte que l'échelle complète. En effet, comme cette sous-échelle est plus spécifique, elle n'est composée que des énoncés et items qui sont associés au soutien langagier selon leur validité théorique. Elle comporte donc moins d'énoncés et d'items que l'échelle complète. Ainsi, les éléments qui soutiennent le développement langagier contribuent de manière importante à la qualité globale des CPE. En effet, comme les niveaux de qualité ne sont pas très différents, les éléments sélectionnés pour constituer la sous-échelle du soutien langagier contribuent grandement à la qualité globale obtenue à l'aide de l'échelle complète. Suite à ces observations, il convient d'observer les associations de ces niveaux de qualité avec les aspects mesurés du langage des enfants afin de cerner ceux qui y sont le plus fortement liés.

5.3 RELATIONS ENTRE CERTAINS ASPECTS DU LANGAGE DES ENFANTS ET LA QUALITÉ DES CPE

Afin de répondre au deuxième objectif de l'étude, des analyses de corrélations ont été effectuées à l'aide de l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) et de la sous-échelle du soutien langagier créée pour l'étude. À l'instar de plusieurs études, ces analyses ont permis de confirmer l'hypothèse de recherche à l'effet que la qualité des CPE, tant celle globale que celle par dimension, contribue modestement, mais significativement, au niveau de langage des enfants, tel qu'il est mesuré dans cette

étude (Burchinal et al., 2000, 2008, 2011; McCartney, 1984; Peisner-Feinberg et al., 2001; Schliecker et al., 1991; Zaslow et al., 2006). Il est à noter que les coefficients de corrélations étaient modestes mais significatifs ($r = 0,17$ à $0,30$, $p < 0,05$ et $0,01$) et correspondent à ce qui est trouvé dans la littérature scientifique ($r = 0,14$ à $0,49$; $p < 0,10$ à $0,001$) (Burchinal et al., 2000, 2008, 2011; McCartney, 1984; Peisner-Feinberg et al., 2001; Schliecker et al., 1991; Zaslow et al., 2006).

Les résultats indiquent également que seule la dimension de la qualité associée à toutes les mesures de langage est celle des interactions de l'éducatrice avec les enfants. Ces résultats corroborent les postulats théoriques selon lesquels les interactions avec des adultes significatifs sont essentielles au soutien langagier (Bruner, 1987; Tomasello, 1992, 1995, 2005, 2008; Vygotsky, 1978, 1985). De plus, cette dimension de la qualité éducative a été maintes fois associée aux résultats en langage des enfants dans plusieurs études, à l'aide de divers instruments de mesure du langage (Burchinal, et al., 2000, 2008, 2011; McCartney, 1984; Peisner-Feinberg, et al., 2001; Schliecker, et al., 1991). Qui plus est, ces résultats confirment les constats de Burchinal, Kainz et Cai (2011) dans le cadre d'une méta-analyse qui visait à comprendre les liens statistiques entre les mesures de la qualité et le développement des enfants, notamment celui langagier. Ces auteurs rapportent en effet des corrélations plus élevées entre la qualité des interactions éducatrice-enfant et le langage, lors de l'analyse séparée des dimensions de la qualité.

Les dimensions de la structuration des lieux et des activités sont, quant à elles, associées à certaines mesures de langage. Les coefficients de corrélations obtenus sont significatifs, mais généralement plus faibles que ceux obtenus avec la dimension des interactions de l'éducatrice avec les enfants. Le cadre théorique de l'étude souligne que l'organisation physique des lieux, le type d'activités qui s'y déroulent et le matériel mis à la disposition des enfants peuvent contribuer au soutien de leur

langage (Bodrova, 2008; Burchinal et al., 2008, 2011; Dickinson et Smith, 2001; Fulignia et al., 2012; Montie et al., 2006; Neuman et Carta, 2011; NICHD Early Child Care Research Network, 2000; Otto, 2010; Samuelsson et Carlsson, 2008). En effet, les résultats obtenus à l'aide de l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) montrent des liens modestes mais significatifs entre la structuration des lieux, le score composite de langage (GLC; WPPSI-III, Wechsler, 2004) et la sensibilité envers l'interlocuteur (pragmatique perçue; Dubé, 1997), alors que la structuration des activités n'est associée qu'à l'initiative conversationnelle (pragmatique perçue, Dubé, 1997). Ces résultats corroborent également les constats qui émergent de la méta-analyse de Burchinal, Kainz et Cai (2011). Effectivement, ces auteurs rapportent de modestes corrélations entre la structure du programme (par exemple : jeux libres, activités en groupe) et les résultats aux mesures de langage des enfants. Ils précisent également que les corrélations les plus faibles étaient obtenues entre les items liés aux activités et les résultats aux mesures de langage des enfants. Il semble donc que les éléments inclus dans les outils d'observation de la qualité ne sont pas suffisamment liés, conceptuellement, au soutien du développement langagier en ce qui concerne la structuration des lieux et des activités. À cet effet, Bryant, Burchinal et Zaslow (2011) mentionnent que pour être à même de déceler les associations entre la qualité des SG et une dimension du développement de l'enfant, il faut développer de nouveaux outils d'observation spécifiquement liés à la dimension du développement sur laquelle les chercheurs se questionnent.

La comparaison des résultats des analyses de corrélations entre l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) et la sous-échelle de soutien langagier permet de faire émerger certains constats. Les résultats obtenus à l'aide de la sous-échelle de soutien langagier indiquent que les associations entre les mesures de langage et la qualité éducative globale sont légèrement plus élevées que celles obtenues à l'aide de l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004). En effet, les tailles d'effet des

corrélations obtenues à l'aide de l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) sont faibles à modérées (r = autour de 0,10 à 0,20), alors que les tailles d'effet des corrélations obtenues à l'aide de la sous-échelle de soutien langagier sont moyennes (r = autour de 0,30) (Cohen, 1988).

Ainsi, la deuxième hypothèse de recherche, à l'effet que la qualité du soutien langagier est associée plus fortement aux mesures de langage que l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004), est partiellement confirmée. En effet, le seul coefficient de corrélation plus faible obtenu avec la sous-échelle du soutien langagier se trouve entre la dimension de la structuration des lieux et le score composite de langage (GLC; WPPSI-III, Wechsler, 2004), alors que tous les autres coefficients de corrélation trouvés sont plus élevés avec la sous-échelle du soutien langagier. De plus, un coefficient de corrélation apparaît modeste mais significatif entre la dimension de la structuration des lieux et l'initiative conversationnelle (pragmatique perçue; Dubé, 1997) avec la sous-échelle du soutien langagier, mais n'est pas significatif lorsque l'ÉOQÉ complète (Bourgon et Lavallée, 2004) est utilisée. À l'instar des résultats de Burchinal, Kainz et Cai (2011), les coefficients de corrélations sont plus élevés lorsque l'on considère uniquement les items associés au soutien langagier. Par contre, ces auteurs n'ont pas reconstitué les scores globaux de qualité à l'aide des items associés au soutien langagier, comme c'est le cas ici. Il n'est donc pas possible de comparer les résultats globaux obtenus à l'aide de la sous-échelle de soutien langagier. Pour être en mesure de faire ces comparaisons, il est important de développer des outils d'observations spécifiquement liés au soutien langagier qui permettraient d'obtenir des scores globaux.

Par ailleurs, les résultats obtenus permettent de corroborer les constats des écrits scientifiques et du cadre théorique à l'effet que les interactions éducatrice-enfant sont essentielles et centrales dans le soutien du développement langagier des enfants

(Bruner, 1987; Tomasello, 1992, 1995, 2005, 2008; Vygotsky, 1978, 1985). Ainsi, le développement de nouveaux outils d'observation doivent tenir compte de cette association récurrente dans leur élaboration.

5.4 LES DIMENSIONS DE LA QUALITÉ DU SOUTIEN LANGAGIER ASSOCIÉES AUX MESURES DE LANGAGE

Le dernier objectif de recherche visait à déterminer ce qui, dans la qualité du soutien langagier, permettait d'expliquer le niveau de langage des enfants, tel que mesuré dans l'étude, tout en contrôlant l'influence provenant du milieu familial. Pour répondre à cet objectif, des analyses de régressions hiérarchiques ont été effectuées. Ainsi, à l'instar de plusieurs études, la scolarité de la mère a été sélectionnée comme variable de contrôle de l'influence familiale sur le niveau de langage des enfants (Becker, 2011; Burchinal et al., 2011; Daviault, 2011; Fekonja et al., 2010; Geoffroy et al., 2010; Hartas, 2011).

Les résultats des analyses de régressions hiérarchiques indiquent que la scolarité de la mère et les interactions éducatrice-enfant sont associées à toutes les mesures de langage. En ce qui a trait aux mesures du WPSSI-III (Wechsler, 2004), la scolarité de la mère explique une part importante de la variance (QI verbal = 18 %, score composite de langage = 19 %), alors que la qualité des interactions éducatrice-enfant en explique une moins grande part (QI verbal = 3 %, score composite de langage = 5 %). La structuration des lieux et des activités ne sont pas associées aux deux scores (QI verbal et score composite de langage) du WPPSI-III (Wechsler, 2004). Ces résultats sont similaires à ce qui est rapporté dans les écrits scientifiques. En effet, la scolarité de la mère explique une part importante des résultats en langage

de leur enfant (entre 17 % et 23 % de variance) (Becker, 2011; Daviault, 2011; Hartas, 2011). Il appert que, dans les résultats de l'étude, la scolarité de la mère est effectivement un des meilleurs prédicteurs du niveau langagier des enfants, mais que la qualité des interactions éducatrice-enfant y contribue également, quoique de manière moins importante.

Les résultats obtenus concernant les habiletés pragmatiques perçues (Dubé, 1997) des enfants sont légèrement différents de ceux obtenus avec le WPPSI-III (Wechsler, 2004) en ce qui concerne l'apport de la scolarité de la mère. En effet, la scolarité de la mère explique une moins grande part des résultats relatifs aux habiletés pragmatiques perçues des enfants que les mesures plus cognitives du langage (QI verbal et score composite de langage ou GLC). Ainsi, pour la sensibilité envers l'interlocuteur, la scolarité de la mère explique autant de pourcentage de variance que la qualité des interactions éducatrice-enfant (7 % chacun), alors que pour l'initiative conversationnelle, la scolarité de la mère explique un peu plus le pourcentage de la variance (7 %) que les interactions éducatrice-enfant (4 %).

De manière générale, ces résultats indiquent que la scolarité de la mère contribue autant que le soutien de l'éducatrice dans le développement des habiletés pragmatiques de l'enfant. Il semble donc que la scolarité de la mère contribue moins aux résultats des enfants aux mesures des habiletés pragmatiques perçues qu'elle ne le fait pour les mesures plus cognitives du langage (QI verbal et score composite de langage ou GLC). De plus, le pourcentage de variance expliquée par la scolarité de la mère est le même ou très près de celui des interactions éducatrice-enfant pour les mesures des habiletés pragmatiques. Ainsi, le niveau de qualité des interactions éducatrice-enfant qui soutiennent le développement langagier de l'enfant semble contribuer autant au développement des habiletés pragmatiques que la scolarité de la mère.

Enfin, la force du lien entre les mesures de langage et les dimensions de la structuration des lieux et des activités demeure faible pour toutes les mesures de langage (moins de 1 % à 2 % de la variance expliquée). Tel que mentionné précédemment, ces résultats corroborent ceux de Burchinal, Kainz et Cai (2011), à l'effet que les interactions éducatrice-enfant sont centraux dans le soutien au développement langagier des enfants, mais que les dimensions de la structuration des lieux et des activités y sont moins associées.

Pour comprendre les résultats de ces analyses, tant les analyses de corrélations que les analyses de régressions hiérarchiques, il faut se pencher sur la mesure de la qualité des SG. Cette prochaine section permet de mieux expliquer certains des résultats observés.

5.5 LA MESURE DE LA QUALITÉ DE SG ET SON ASSOCIATION AU LANGAGE DE L'ENFANT

Il faut d'abord rappeler que l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004) a été créée pour évaluer l'application du programme éducatif du MFA (2007a) et pour évaluer la qualité des SG au Québec afin de tracer un portrait global et contextuel. Ainsi, cet outil d'observation ne visait pas spécifiquement l'association de la qualité avec une dimension particulière du développement de l'enfant. À cet effet, Bryant, Burchinal et Zaslow (2011) mentionnent qu'« *il est peu probable qu'un seul outil d'observation de la qualité des SG rende compte adéquatement de tous les construits conceptuels impliqués dans la notion de SG de qualité* » (p.35, traduction libre). En effet, comme l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004) a été conçue pour mesurer la qualité éducative de manière globale, les construits qui ont guidés son élaboration peuvent être

différents ou ne pas inclure la conception de la qualité du soutien langagier élaborée dans cette étude. Bryant, Burchinal et Zaslow (2011) ajoutent qu'il existe plusieurs sources d'erreurs attribuables à la mesure de la qualité des SG lorsque l'on tente de la lier à une dimension du développement de l'enfant. En effet, Burchinal, Kainz et Cai (2011) mentionnent qu'il serait peu probable que la sous-estimation du lien entre la qualité des SG et le langage des enfants soit due à une erreur de mesure provenant des instruments de mesure du langage, particulièrement lorsque ce sont des instruments de mesure standardisés, qui ont une validité et une fidélité reconnues, tel les tests de QI.

La première erreur de mesure dont parlent Bryant, Burchinal et Zaslow (2011) et qui peut être une explication potentielle des résultats observés dans l'étude concerne la capacité limitée de l'outil à rendre compte de toutes les habiletés importantes des éducatrices dans leurs interactions avec les enfants. Ainsi, l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004) et la sous-échelle de soutien langagier dégagée de cet outil d'observation ne contiennent possiblement pas toutes les interactions susceptibles de soutenir le développement langagier des enfants. En somme, les faibles coefficients de corrélations et pourcentages de variance expliqués obtenus pourraient être issus de l'absence de mesure de certaines interactions éducatrice-enfant soutenant le développement langagier des enfants.

Une autre explication possible réside dans le type de données obtenues selon les outils d'observation de la qualité. En effet, Bryant, Burchinal et Zaslow (2011) mentionnent que la manière d'accorder le pointage aux items n'est possiblement pas la meilleure. Ils donnent comme exemple le fait que le poids accordé aux items peut être le même alors que leur apport peut être différent dans le soutien au développement d'une dimension particulière du développement des enfants. En effet, dans l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004) les énoncés de chaque item ont un poids

égal, sauf les éléments à proscrire, et on utilise des moyennes pour générer les scores des sous-dimensions, des dimensions et de l'échelle complète. Il en va de même pour la sous-échelle du soutien langagier dérivée de cet outil d'observation, puisque la cotation de l'échelle originale a été respectée afin de pouvoir comparer les résultats. Ainsi, certains éléments mesurés peuvent avoir un poids plus important dans le soutien au développement langagier des enfants, mais l'outil d'observation pourrait ne pas rendre compte de ces différences à cause du système de cotation utilisé.

Pour toutes les raisons mentionnées précédemment, il est possible que l'influence de la qualité des CPE soit plus grande que ne le laisse croire les résultats de cette étude. Néanmoins, il demeure important de mesurer la qualité de manière globale afin de savoir si ces milieux s'améliorent, stagnent ou reculent quant à la qualité des services qu'ils offrent et leur respect du programme éducatif québécois (MFA, 2007a). Par contre, il importe également de se questionner sur la mesure de la qualité selon les objectifs poursuivis. Ainsi, il faut donc privilégier les deux types de mesure de la qualité, soit globale et spécifique. Certaines recommandations supplémentaires concernant les manières de mesurer la qualité doivent être considérées et il en sera davantage question dans la dernière partie de ce chapitre.

5.6 LIMITES DE L'ÉTUDE

Bien que la présente étude mesure la qualité de manière novatrice en utilisant une nouvelle sous-échelle du soutien langagier créée à partir de l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004) pour les fins de l'étude, elle comporte néanmoins certaines limites, outre celles mentionnées précédemment concernant le défi de la mesure de la qualité. D'abord, le devis de recherche sélectionné est corrélationnel et ne permet pas

d'identifier des relations causales entre les variables. En effet, les coefficients de corrélations ne constituent pas des preuves de causalité entre le langage des enfants tel que mesuré dans l'étude et la qualité tant globale, que par dimension ou du soutien langagier. Il s'agit plutôt de liens statistiques qui montrent que lorsqu'une variable est plus élevée (la qualité des CPE) l'autre l'est aussi (le langage des enfants).

Pour tenter de palier à cette limite et de déceler davantage la part d'influence provenant des CPE dans le niveau de langage des enfants qui les fréquentent, l'influence de la famille a été contrôlée à l'aide du niveau de scolarité de la mère. Par contre, l'échantillon indique une surreprésentation de mères détenant une scolarité de niveau universitaire, ce qui diminue le potentiel médiateur de cette variable dans les analyses statistiques. Pour pallier à ce fait, la scolarité de la mère a été dichotomisée, ce qui a réduit la variabilité de ces données. Conséquemment, l'influence de la scolarité de la mère dans l'explication des résultats des enfants aux mesures de langage utilisées est moins sensible que s'il avait été possible de conserver les catégories originales de scolarité maternelle (sans diplôme d'études secondaires, diplôme d'études secondaires, diplôme d'études collégiales et diplôme d'études universitaires). Ainsi, les résultats ne permettent pas de distinguer la variabilité du niveau de langage des enfants selon quatre niveaux de scolarité des mères mais plutôt deux (universitaire versus autres). Il est alors possible que le pourcentage de variance expliquée obtenu dans les analyses de régression hiérarchiques ait été plus faible si les quatre niveaux de scolarité des mères avaient été conservés. En effet, plusieurs études rapportent que l'effet bénéfique de la fréquentation d'un service de garde l'est davantage pour les enfants qui ont des mères détenant un niveau de scolarité faible (Becker, 2011; Geoffroy, Côté, Borge, Larouche, Séguin et Rutter, 2007; Geoffroy et al., 2010). Il serait alors pertinent de réaliser une étude similaire avec des enfants dont les mères ont des niveaux de scolarité faible ou dont la variabilité des niveaux de

scolarité des mères est grande afin de vérifier si les relations entre les dimensions de la qualité du soutien langagier et le langage des enfants s'avèrent plus fortes.

Il appert que les variables de la qualité structurelle et plusieurs variables liées aux autres milieux de vie de l'enfant n'ont pas été analysées, bien que celles-ci puissent expliquer une part de la variance observée du niveau de langage des enfants. En effet, la qualité structurelle n'a pas été utilisée dans les analyses statistiques. Par contre, il est possible de croire que ces variables (rapport éducatrice-enfant, scolarité, type de formation, formation continue) n'auraient pas grandement influencées les résultats puisque l'étude se déroulait en CPE où les normes québécoises diminuent leur variabilité puisqu'elles sont réglementées (Drouin et al., 2004). Il serait cependant informatif d'analyser les variables de la qualité structurelle dans de telles études afin de déterminer la part d'influence qui lui est attribuable dans les résultats langagiers des enfants.

De plus, comme l'étude s'intéresse à la relation entre la qualité des CPE et le langage des enfants, une seule variable de contrôle de l'influence familiale était utilisée, soit la scolarité de la mère. En effet, la scolarité de la mère est la variable qui est le plus fortement associée au langage des enfants, et ce, davantage que le revenu familial (Becker, 2011; Daviault, 2011; Hartas, 2011). Il n'en demeure pas moins que plusieurs variables provenant notamment du milieu familial (p. ex., le type d'activité réalisé avec les parents, les habitudes de littératie, le revenu de la famille, le rang de l'enfant dans la famille, etc.) auraient pu intervenir dans les résultats des mesures de langage des enfants (Daviault, 2011; Duncan et Brooks-Gunn, 2000) mais n'ont pas été contrôlées. Par contre, un certain contrôle de l'influence familiale a été effectué et a permis de nuancer les résultats obtenus.

Tel que mentionné précédemment, la nature des mesures sélectionnées peut aussi limiter les résultats obtenus pour cette étude. La sous-échelle du soutien langagier pourrait comporter certaines faiblesses de mesure puisqu'elle accorde un poids égal à chaque item alors que certains items peuvent contribuer davantage au soutien langagier que d'autres. En effet, les interactions éducatrice-enfant sont théoriquement plus importantes dans le soutien au développement langagier des enfants que certains éléments de la structuration des lieux ou des activités, mais leur poids est néanmoins égal dans l'outil actuel.

Enfin, il existe plusieurs instruments de mesure du langage qui comportent chacun leurs forces et leurs faiblesses. Dans ce cas, les sous-échelles du WPPSI-III (Wechsler, 2004) ne rendent pas compte de toutes les composantes du langage. Par contre, ce test permet de situer l'enfant par rapport à sa population d'origine, il est validé auprès de la population francophone du Canada et il répond à plusieurs critères psychométriques dans l'évaluation du langage des enfants (Bouchard et al., 2009). De plus, la mesure de la pragmatique est un questionnaire rempli par la mère, plutôt qu'une mesure d'observation directe des habiletés pragmatiques des enfants. Conséquemment, il s'agit d'une évaluation des habiletés perçues par leurs mères. Elles peuvent donc avoir évaluées à la hausse les habiletés de leurs enfants ou du moins différemment que ne l'aurait fait quelqu'un qui se retrouve dans une position plus objective pour effectuer une telle évaluation. Ce questionnaire permet néanmoins d'avoir une appréciation des habiletés pragmatiques des enfants.

5.7 IMPLICATIONS DES RÉSULTATS POUR LES MILIEUX DE LA RECHERCHE, DE LA PRATIQUE ET DES POLITIQUES PUBLIQUES

Les résultats de l'étude permettent de faire certaines recommandations tant au niveau scientifique, pratique que politique. D'abord, pour le milieu scientifique, les prochaines études devraient évaluer la qualité des SG de manière plus précise, selon plusieurs dimensions de la qualité du soutien langagier plutôt que d'utiliser des mesures de qualité globale, si l'intention est de déterminer la part d'influence des SG dans le développement langagier des enfants, tel que c'est le cas ici. En effet, Bryant, Burchinal et Zaslow (2011) mentionnent que les mesures actuelles de la qualité des SG sont trop globales et peuvent être insuffisamment sensibles aux dimensions qui soutiennent certains aspects particuliers du développement de l'enfant (langage et littératie, éveil aux mathématiques et aux sciences, compétences sociales et émotionnelles, aspects de santé et sécurité, sensibilité aux réalités familiales, etc.). Pour être en mesure d'évaluer l'apport de la qualité des SG dans ces différents domaines, il faut élaborer des outils d'observation développés spécifiquement pour répondre à ces questions. En effet, Bryant, Burchinal et Zaslow (2011) mentionnent que des mesures spécifiquement liées au soutien d'une dimension du développement de l'enfant permettront de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle elles obtiendront des liens plus forts avec les mesures de cette dimension du développement (langage et littératie, éveil aux mathématiques et aux sciences, compétences sociales et émotionnelles, etc.).

De plus, la mesure de la qualité devrait être contingente avec les connaissances déjà acquises sur le soutien du développement du langage ou de toute autre dimension

du développement de l'enfant que l'on veut observer. C'est-à-dire que la mesure de la qualité devrait comporter les éléments qui sont essentiels, ici, au soutien du langage (Forry et al., 2009; Zaslow et al., 2006; Zaslow et al., 2011). Il faudrait donc modifier les outils d'observation ou en développer de nouveaux qui ciblent les pratiques éducatives et les éléments de la qualité des SG associés au soutien d'une dimension du développement de l'enfant. En effet, comme le mentionnent Bryant, Burchinal et Zaslow (2011), on se doit de bien distinguer les mesures d'implantation et d'application de programme et les mesures de la qualité des SG. Ils précisent que, fréquemment, ceux qui développent des programmes (éducatifs) créent des mesures de « qualité » afin de rendre compte de l'implantation ou de l'application de ces programmes. Ils ajoutent que ces mesures sont nécessaires afin de déterminer si ledit programme est appliqué conformément. Suivant cela, l'ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004) est une mesure de la qualité d'implantation et d'application du programme éducatif du MFA (2007a), mais n'est pas conçue dans l'objectif d'évaluer le soutien d'une dimension particulière du développement de l'enfant. Ainsi, il faudrait se doter, au Québec, d'outils d'observation de la qualité conçus spécifiquement pour évaluer la capacité des SG à soutenir les différentes dimensions du développement de l'enfant.

De plus, bien qu'il soit intéressant et important d'évaluer la qualité de manière globale, ces mesures devraient principalement servir à donner un portrait global du niveau de qualité des SG dans une région, une province ou un pays donné. À cet effet, Bryant, Burchinal et Zaslow (2011) mentionnent qu'il existe plusieurs raisons qui poussent à mesurer la qualité des SG : 1) guider l'amélioration des pratiques ou des programmes, 2) déterminer si les investissements dans les politiques ou les programmes rapportent les résultats escomptés au niveau de la qualité des services offerts, 3) comprendre davantage ce qui contribue à la qualité des SG et comment la qualité contribue à certains résultats (chez l'enfant, dans les communautés, etc.) et 4)

établir le classement des SG géographiquement afin d'informer le choix des parents. Conséquemment, le choix de l'outil d'observation de la qualité doit correspondre aux objectifs de son évaluation.

Enfin, comme l'indiquent les résultats de la présente étude, les mesures de la pragmatique perçue semblent davantage influencées par le milieu de garde comparativement aux mesures du QI verbal et du score composite de langage (GLC) du WPPSI-III (Wechsler, 2004), eux-mêmes reliées davantage à la scolarité de la mère. Pour palier à cela, il serait pertinent d'utiliser également la mesure des habiletés pragmatiques lors de l'évaluation du langage des enfants en plus d'utiliser une mesure de la qualité spécifiquement conçue pour mesurer la qualité du soutien au développement langagier. Ainsi, il serait possible d'avoir un portrait plus complet des relations entre le langage et la qualité des SG.

Pour les milieux de la pratique, les résultats suggèrent que les interactions entre l'éducatrice et les enfants sont particulièrement importantes pour le langage des enfants et principalement leurs habiletés pragmatiques. Ainsi, les milieux de garde devraient à la fois se préoccuper de la qualité de leurs services, mais également porter une attention particulière aux interactions éducatrice-enfant. En effet, une étude a mis en évidence le fait que certaines éducatrices en CPE utilisent peu les pratiques éducatives de soutien langagier, alors que d'autres les utilisent davantage (Bouchard, et al., 2010). Ainsi, les milieux de garde devraient offrir plus d'activités de formation continue aux éducatrices portant sur le soutien langagier puisque ce type de formation est associé à l'augmentation des habiletés communicationnelles et langagières des enfants (Abbott et al., 2011; Ahsam et al., 2006; Cabell et al., 2011). Par contre, il ne faut pas se concentrer uniquement sur les habiletés pragmatiques au détriment du soutien au développement du vocabulaire ou de la sensibilité phonologique, par exemple. En effet, tel que mentionné précédemment, le manque d'association peut

refléter la mesure de la qualité utilisée et non l'ampleur du lien entre la qualité des SG et le langage des enfants. De surcroît, Neuman et Carta (2011) mentionnent que les habiletés langagières sont essentielles à l'apprentissage ultérieur de la lecture et contribuent à la réussite scolaire. Ils ajoutent que le succès scolaire des enfants est lié à l'acquisition d'un vocabulaire riche, des connaissances conceptuelles de base ainsi que des habiletés de raisonnement verbal permettant de comprendre les messages transmis à l'écrit, etc. Ces auteurs insistent sur l'importance d'offrir des opportunités de développer ces habiletés dans les interactions.

Par ailleurs, il serait important d'utiliser ces connaissances afin de bonifier la formation initiale et la formation continue des éducatrices pour mieux les outiller à soutenir le développement du langage des enfants. D'autant plus que le programme de formation de la technique en éducation à l'enfance (formation au collégial), dans sa nouvelle version de 2001, ne comporte pas de compétence spécifique sur le soutien au développement langagier des enfants, alors que c'était le cas auparavant (un cours dans la technique d'éducation en service de garde de 1993) (pour plus d'information, voir le site du ministère de l'éducation, des loisirs et du sport au : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/322A0.asp>).

Pour les décideurs, les résultats confirment l'importance de s'intéresser à la qualité des services de garde offerts, tant globalement qu'en lien avec le soutien du développement du langage des enfants et, plus particulièrement, à la qualité des interactions éducatrice-enfant. Il serait donc judicieux de s'assurer que la formation des éducatrices réponde aux demandes de leur futur emploi, afin qu'elles soient bien préparées à relever les défis qu'elles rencontreront et qu'elles contribuent au niveau élevé de la qualité des SG par leurs interactions avec les enfants, l'organisation de leurs locaux et leurs choix d'activités.

Enfin, puisque les scores de qualité et de langage des enfants de cet échantillon sont relativement élevés, il apparaît impératif de soutenir l'accessibilité et la disponibilité des services de garde éducatifs de qualité pour que tous les enfants puissent bénéficier d'un environnement de garde qui réponde à leurs besoins et les préparent pour leur scolarisation et leur vie dans la société québécoise. En effet, la maturité scolaire constitue un intérêt grandissant auprès des décideurs (Gouvernement du Québec, 2008a). De plus, les objectifs de la Politique familial du Québec sont, notamment, de favoriser le développement des enfants et de favoriser l'égalité des chances pour tous, ce qui a mené à la création du réseau des CPE (Bolduc, 2009; Marois, 2008). Par contre, les familles et les enfants qui en ont le plus besoin ne sont pas nécessairement ceux qui en bénéficient le plus (ISQ, 2011b). Il faudrait donc pallier à cette lacune en favorisant l'accessibilité, la disponibilité et la qualité de ces services.

CONCLUSION

Cette étude visait à déceler des relations entre certains aspects du langage d'enfants de quatre ans et la qualité globale et par dimension des CPE qu'ils fréquentent. L'originalité résidait dans l'analyse indépendante des relations entre le langage des enfants et les dimensions de la qualité des CPE, en les comparant aux mêmes relations obtenues à l'aide de la sous-échelle du soutien langagier dégagée de l'échelle originale spécifiquement pour cette étude. L'étude visait aussi à déterminer si les relations observées seraient similaires à celles observées dans les écrits du domaine et si les relations trouvées allaient être plus puissantes avec une mesure plus spécifique de la qualité du soutien langagier.

Les analyses statistiques indiquent que la sous-échelle du soutien langagier corrélait légèrement plus fortement que l'ÉOQÉ complète. De plus, la scolarité de la mère demeure, dans cette étude, la variable qui explique la plus grande part de variance du QI verbal et du score composite de langage et une moindre part des habiletés pragmatiques perçues des enfants. Enfin, la dimension des interactions éducatrice-enfant est le plus fortement liée au niveau de langage des enfants.

À la lumière de ces résultats, il appert que la qualité éducative des CPE doit être conceptualisée différemment pour permettre de l'associer au développement des enfants, notamment celui langagier. Puisque la qualité éducative est une mesure globale de la capacité du milieu à répondre aux besoins généraux des enfants, elle est moins fine pour détecter des associations avec le développement. Il serait alors pertinent de développer des mesures qui permettent d'établir de tels liens afin de mieux saisir l'apport de ces milieux dans le soutien au développement de l'enfant.

Il demeure toutefois important de mesurer la qualité globale des CPE pour s'assurer qu'ils répondent effectivement aux besoins généraux des enfants. Par contre, comme les interactions éducatrice-enfant semblent plus importantes dans le soutien au langage, il apparaît essentiel de soutenir les éducatrices en offrant, par exemple, des activités de formation continue et une préparation adéquate des éducatrices à ce travail si important pour les enfants.

ANNEXE A **FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE**



No. 591011

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable(s) du projet: Nathalie Bigras

Unité(s): Département d'éducation et pédagogie

Co-chercheur(s): Liesette Brunson et Marie-Claude Guay (psychologie); Geneviève Cadoret (kinanthropologie); Gilles Carlin et Annie Chazron (éducation et pédagogie); Christa Japel (éducation et formation spécialisées); Caroline Bouchard (Université Laval); Sylvain Couha (UQO - Collaborateur).

Titre du projet : « Services de garde et développement de l'enfant entre 4 et 5 ans : Étude longitudinale des variables associées à la famille et à la qualité des services de garde fréquentés par l'enfant depuis sa première année de vie ».

Stagiaire postdoctoral :

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme : Audrey Latreille (doctorat en psychologie); Joël Bryson et Geneviève Laliberté (maîtrise en éducation).

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).

Le présent certificat est valide jusqu'au 19 mai 2012.

Rapport du statut du projet (renouvellement du certificat ou de fin de projet) attendu pour le: 19 mai 2012.

(<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-suivi-continu.htm>)

Membres du Comité

Membres	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélanger	Ph.D. (sciences neurologiques)	Kinanthropologie
René Binette	Représentant du public	Ecomusée du fier monde
Louise Cossette	Ph.D. (psychologie)	Psychologie
Andrée De Serres	Ph.D. (administration)	Stratégie, responsabilité sociale et environnementale
Christa Japel	Ph.D. (psychologie)	Éducation et pédagogie
Joseph Josy Lévy	Ph.D. (anthropologie)	Sexologie
Francine M. Meyer	Ph.D. (anthropologie biologique)	Sciences biologiques
Christian Saint-Germain	Ph.D. (théologie)	Philosophie

Date de la réunion : 8 mai 2009

Date d'émission initiale du certificat : 19 mai 2009

Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1: 19 05 2011

R-2: _____

R-3: _____

R-4: _____

R-5: _____

Remarque :


Marc Bélanger, Ph.D., Vice-Président

ANNEXE B
CRITÈRES DE SÉLECTION

Âge de l'enfant	4 ans entre le 1er octobre 2009 et le 30 septembre 2010
Fréquentation du CPE	Âgés entre 15 et 18 mois lors de l'entrée idéalement, mais accepte jusqu'à 24 mois
Fréquentation CPE temps plein:	Plus de 3 jours par semaine et plus de 5 heures par jour
Poids à la naissance typique	Supérieur à 2500 grammes
Apgar typique	Supérieur à 7
Gestation	Plus de 37 semaines
Développement typique	Pas de problème de développement connu (langage, neurologique, TED, etc.)
Langue maternelle	Français obligatoirement (peut être bilingue si l'une des deux langues est le français)

ANNEXE C
TABLEAU DES ÉLÉMENTS DE LA QUALITÉ DU SOUTIEN
LANGAGIER DÉGAGÉS DE L'ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA
QUALITÉ ÉDUCATIVE (Bourgon et Lavallée, 2004)

- **Item 1.1.3 *L'aménagement des lieux est flexible et il permet de varier les formes de regroupement des enfants***
 - **C - *Local d'appartenance aménagé pour permettre la réalisation des activités de sous-groupes***
 - 1. Le local est divisé en aires pour permettre plusieurs types de jeux en même temps
 - 3. Les aires peuvent être agrandies ou réduites facilement pour répondre aux besoins des enfants
 - 7. Les aires de jeux sont équipées de mobilier, d'équipement et de matériaux en quantité suffisante
 - 8. Les aires de jeux sont équipées de mobilier, d'équipement et de matériaux stimulants
 - 9. Les aires de jeux sont suffisamment grandes pour permettre à 3 enfants ou plus d'y jouer
- **Item 1.1.4 *Les lieux permettent différents types d'activités***
 - 1. De jeux symboliques
 - 5. De lecture
 - 7. De musique (écoute ou production)
- **Item 1.2.1 *Le matériel à l'intérieur est adapté aux besoins des enfants***
 - **D - *Matériel de différentes provenances***
 - 2. Matériel fait maison
 - 5. Matériel de récupération
- **Item 1.2.2 *Le matériel favorise toutes les dimensions du développement***
 - **D - *Matériel favorisant spécifiquement la dimension langagière*** (au complet, score de qualité /4)
 - 1. Affiche
 - 2. Album photos
 - 3. Appareil d'enregistrement
 - 4. Appareil pour écouter
 - 5. Cassettes audio, CD
 - 6. Imagier

- 7. Jouets sonores
- 8. Lettres en plastique, en feutrine, en carton
- 9. Livres
- 10. Machine à écrire ou clavier d'ordinateur
- 11. Marionnettes
- 12. Ordinateur
- 13. Photos affichées
- 14. Tableau
- 15. Téléphone (réel ou réplique)
- E - *Matériel favorisant spécifiquement la créativité* (au complet, score de qualité /4)
 - 1. Argile
 - 2. Bâtonnets (bois, plastique, etc.)
 - 3. Catalogues ou revues
 - 4. Colle, ruban adhésif ou agrafeuse
 - 5. Craies
 - 6. Crayons
 - 7. Éléments naturels (cocottes, feuilles, coquillages)
 - 8. Imprimante
 - 9. Instruments de musique
 - 10. Matériel recyclé
 - 11. Papier (blanc, de couleur, cartonné, journal, etc.)
 - 12. Papier, carton pour réalisations collectives
 - 13. Pâte à modeler
 - 14. Peinture
 - 15. Pinceaux, tampon encreur, rouleaux, éponges, etc.
 - 16. Tissu, laine, ouate, etc.
- Item 2.1.2 *La planification est appliquée avec souplesse* (entrevue)
 - 4. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des intérêts ponctuels des enfants
- Item 2.1.4 *Des sources d'inspiration pertinentes orientent l'éducatrice pour planifier les activités du groupe d'enfants* (entrevue)
 - 5. La connaissance du développement des enfants
 - 6. Les intérêts ou les besoins des enfants

- 8. Les forces ou les habiletés des enfants
- 9. Le passage d'un enfant d'un stade de développement à un autre
- 10. Les demandes des enfants
- **Item 2.2.1 *L'éducatrice s'organise pour observer les enfants***
 - 5. Se place à la hauteur des enfants pour avoir le même point d'observation qu'eux
- **Item 2.2.2 *À la suite de ses observations, l'éducatrice note de l'information pertinente*** (entrevue)
 - 4. Une habileté nouvelle développée par l'enfant
 - 5. Un intérêt nouveau ou récurrent de l'enfant
 - 6. La fréquence ou la répétition de gestes ou d'activités par l'enfant
 - 7. Les hésitations de l'enfant face à des situations nouvelles ou inhabituelles
- **Item 2.2.3 *L'éducatrice donne suite à ses observations*** (entrevue)
 - 2. Détermine une activité à entreprendre avec un enfant ou un groupe d'enfants
 - 3. Détermine une habileté ou un intérêt à soutenir chez un enfant
- **Item 2.3.1 *La séquence des principaux éléments de la journée est souple, mais elle permet aux enfants de développer des repères dans le temps***
 - 4. La séquence des principaux éléments de la journée est flexible : les heures de début et de fin des différentes activités peuvent être modifiées pour répondre à un besoin des enfants
 - 5. L'organisation du service de garde soutient l'éducatrice qui apporte des changements à la longueur des activités
- **Item 2.3.2 *La séquence des activités de la journée tient compte du besoin des enfants d'équilibrer leur énergie***
 - 5. La séquence des activités démontre un équilibre entre le temps alloué aux activités amorcées par l'enfant et à celles qu'amorce l'éducatrice
 - 6. Le temps alloué à chacune des périodes de la journée permet aux enfants de bien les vivre sans être bousculés ni subir des attentes qui entraînent un comportement dérangement chez les enfants

- **Item 2.3.4 *Les types d'activités varient au cours de la journée***
 - **A - *Types d'activités à l'intérieur***
 - 5. Jeux libres à l'intérieur
 - 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'intérieur
 - **B - *Types d'activités à l'extérieur***
 - 5. Jeux libres à l'extérieur
 - 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'extérieur
- **Item 2.4.1 *Les jeux libres sont valorisés* (au complet, score de qualité /4)**
 - 1. Le nombre de périodes de jeux libres est équilibré par rapport aux autres types d'activités
 - 2. Le temps alloué aux périodes de jeux libres est suffisant pour permettre aux enfants d'élaborer un projet et de développer leur jeu
 - 3. Au cours des jeux libres, les enfants peuvent utiliser tout le matériel qui est à leur portée
 - 4. Les jouets, les jeux et l'équipement disponibles au cours des jeux libres sont variés, c'est-à-dire qu'ils permettent de développer une variété de dimensions chez l'enfant
 - 5. Toutes les aires d'activités sont accessibles aux enfants
 - 6. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins habituels des enfants au cours de jeux libres
 - 7. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins habituels des enfants au cours de jeux libres
 - 8. L'éducatrice ajoute du nouveau matériel et de nouvelles expériences de jeux libres pour répondre aux besoins et aux intérêts particuliers ou ponctuels des enfants du groupe
- **Item 2.4.2 *Au cours des activités proposées, l'enfant peut faire des choix significatifs* (au complet, score de qualité /4)**
 - 1. L'enfant peut choisir ses compagnons de jeu parmi les enfants de son groupe
 - 2. L'enfant détermine lui-même le déroulement de l'activité ou il peut choisir parmi un éventail de déroulements possibles

- 3. L'enfant peut utiliser le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu
- 4. L'enfant détermine lui-même les buts qu'il veut atteindre
- 5. L'enfant détermine lui-même les règles du jeu ou les scénarios s'il y a lieu
- 6. La nature des choix que l'enfant doit faire est adéquate par rapport à ses capacités
- 7. L'enfant doit choisir parmi un nombre de possibilités qui tient compte de ses capacités et de son expérience pour faire des choix
- **Item 2.4.3 *Les activités proposées par l'éducatrice aux enfants de son groupe sont appropriées* (au complet, score de qualité /4)**
 - 1. Tiennent compte du stade de développement des enfants du groupe
 - 2. Offrent un défi réaliste aux enfants
 - 3. Correspondent aux intérêts des enfants
 - 4. Stimulent la créativité des enfants
 - 5. Font appel à l'imaginaire des enfants
 - 6. Favorisent le développement des capacités intellectuelles des enfants
 - 7. Correspondent aux besoins ponctuels des enfants
 - 8. Intègrent les suggestions des enfants
- **Item 2.4.4 *Les activités proposées par l'éducatrice favorisent l'apprentissage actif des enfants de son groupe* (au complet, score de qualité /4)**
 - 1. Les activités sont ouvertes : elles permettent aux enfants de faire des choix significatifs et de les réaliser en déterminant eux-mêmes les buts à atteindre et les étapes ou la démarche pour les atteindre
 - 2. Le matériel utilisé est varié
 - 3. Le matériel utilisé se prête à des usages multiples
 - 4. Les activités permettent la manipulation directe du matériel par les enfants
 - 5. Les activités permettent à tous les enfants de réussir
 - 6. Les activités stimulent le développement du langage des enfants

parce qu'elles les incitent à parler avec les autres et à commenter leurs expériences

- 7. Les activités sont organisées de façon à permettre que l'attention première de l'éducatrice soit disponible pour les enfants plutôt que pour le matériel
- **Item 2.4.5 *L'éducatrice organise le matériel et l'équipement nécessaires à l'ensemble des activités***
 - 1. Le matériel est préparé à l'avance **ou** le matériel est préparé
 - 2. La préparation du matériel n'entraîne pas de temps d'attente pour les enfants
 - 3. Si nécessaire, le local est aménagé à l'avance ou avec la participation des enfants
 - 4. Le matériel est prévu en quantité suffisante pour tous les enfants du groupe
 - 5. Les enfants peuvent se servir eux-mêmes du matériel
- **Item 2.4.6 *Les ateliers libres ou au choix permettent à l'enfant de s'approprier son processus d'apprentissage*** (au complet, score de qualité /4)
(élément 1. Absence)
 - 2. Les enfants déterminent eux-mêmes leur projet ou ils choisissent leur atelier
 - 3. Les enfants peuvent modifier leur projet ou leur choix au cours de la période
 - 4. Le nombre maximum d'enfants par atelier ou par projet n'est pas déterminé à l'avance
 - 5. Les enfants peuvent choisir leurs compagnons de jeu au cours de la période
 - 6. Les enfants peuvent transporter le matériel d'un coin du local à l'autre, à la seule condition de le rapporter après utilisation
 - 7. Le choix d'ateliers permet aux enfants d'avoir accès à des activités riches et diversifiées **ou** les enfants sont en ateliers libres
 - 8. Les enfants ont la possibilité de faire un retour avec l'adulte ou avec d'autres enfants sur ce qu'ils ont fait au cours de la période d'atelier
- **Item 3.1.1 *L'éducatrice respecte le jeu des enfants*** (au complet, score de

qualité /4)

- 1. Accepte le thème de jeu établi par les enfants
- 2. Accepte le niveau de complexité du jeu établi par les enfants
- 3. Accepte l'objet de jeu déterminé par les enfants
- 4. Accepte les choix de matériel effectués par les enfants
- 5. Accepte les choix des enfants quant à leur compagnon de jeu
- 6. Entre dans le jeu lorsqu'elle perçoit une invitation ou une ouverture de la part des enfants
- 7. Observe et écoute les enfants avant d'entrer dans leurs jeux
- 8. Observe et écoute les enfants pendant sa participation au jeu
- 9. Laisse les enfants se concentrer sur leurs jeux
- 10. Accepte que les enfants utilisent le matériel et l'équipement de façon non usuelle
- 11. Accepte que les enfants déplacent du mobilier ou du matériel
- 12. Se tient à l'écart du jeu lorsque sa présence n'est pas nécessaire ou que sa participation risquerait d'entraver le jeu
- **Item 3.1.2 *L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des enfants dans leurs jeux*** (au complet, score de qualité /4)
 - 1. Met en œuvre les suggestions des enfants pour faire évoluer le jeu
 - 2. Invite les enfants à parler de ce qu'ils font et des projets qu'ils imaginent
 - 3. Permet aux enfants de prendre des risques calculés
 - 4. Incite les enfants à innover et à tester leurs idées
 - 5. Commente de façon précise et concrète les réussites des enfants
 - 6. Décrit de façon précise et concrète les difficultés rencontrées par les enfants
 - 7. Si nécessaire, fait des suggestions pour poursuivre le jeu, sans insister pour que les enfants adoptent celles-ci
 - 8. Imite ce que font les enfants pour s'intégrer à leurs jeux
 - 9. Joue le rôle que les enfants lui proposent dans leurs jeux
 - 10. Demande aux enfants de décrire les « règles » des jeux qu'ils inventent

- 11. Suit les indices fournis par les enfants sur le contenu du jeu ou la direction à donner au jeu
- 12. Fournit le matériel nécessaire pour enrichir et soutenir le jeu, selon la direction que les enfants lui donnent
- **Item 3.1.3 *L'éducatrice crée un climat propice à l'évolution du jeu des enfants*** (au complet, score de qualité /4)
 - 1. Démonstre son plaisir d'être avec les enfants au cours des jeux
 - 2. Fait preuve d'humour
 - 3. Reconnaît ou souligne la créativité des enfants dans leurs jeux
 - 4. Fait appel à l'imaginaire des enfants
 - 5. Accorde une attention positive à chacun des enfants
 - 6. Accorde suffisamment de temps à chacune des périodes de jeu pour que ce dernier puisse évoluer et se complexifier
 - 7. Accepte de conserver des éléments du jeu en place pour les utiliser ou poursuivre le jeu à une période ultérieure
 - 8. Prend en note des observations sur le jeu des enfants
 - 9. Fait allusion à des événements survenus au cours du jeu dans des périodes ultérieures de la journée
 - 10. Offre un contact physique chaleureux, réconfortant ou stimulant
- **Item 3.1.4 *L'éducatrice soutient les enfants dans le processus de planification d'ateliers libres ou de choix d'ateliers*** (au complet, score de qualité /4) (élément 1. Absence)
 - 2. Organise des jeux ou des activités pour planifier ou pour choisir son atelier
 - 3. Organise le moment de planification ou de choix d'atelier en formant des sous-groupes, des dyades ou en circulant pour que les enfants choisissent ou planifient individuellement
 - 4. Limite le temps d'attente des enfants lors des moments de planification ou de choix d'ateliers
 - 5. S'assure que les enfants saisissent la nature des activités qui sont proposées dans chacun des ateliers au choix **ou** les enfants sont en ateliers libres
 - 6. Permet aux enfants de planifier ou de choisir de façon verbale

ou non verbale

- 7. Accepte que certains enfants élaborent une planification simple et d'autres, une planification plus détaillée
- 8. Invite les enfants à planifier ou à choisir dans des lieux qui favorisent les contacts
- 9. S'assure que les enfants peuvent voir le matériel disponible pendant ou avant qu'ils planifient ou qu'ils choisissent
- 10. Soutient les enfants dans leur planification ou dans leur choix en leur posant des questions ouvertes, en décrivant les choix possibles, en reformulant les idées des enfants, etc.
- 11. Prend le temps nécessaire pour que chaque enfant puisse préciser son choix ou son projet d'atelier
- 12. Crée un climat détendu au cours de la période de choix d'atelier ou de planification d'atelier
- 13. Respecte le rythme et les hésitations des enfants
- **Item 3.1.5 *Au cours des activités, l'éducatrice fait preuve de flexibilité*** (au complet, score de qualité /4)
 - 1. Accepte que les enfants choisissent leurs voisins ou leurs compagnons de jeu
 - 2. Intègre les suggestions des enfants pour apporter une variante à une activité qu'elle propose
 - 3. Se déplace d'un enfant à un autre pour soutenir chacun dans son activité
 - 4. Modifie l'environnement pour répondre aux besoins des enfants au cours d'une activité
 - 5. Organise une nouvelle activité imprévue à la demande des enfants
 - 6. Accepte qu'un enfant entreprenne une autre activité que le reste du groupe
 - 7. Prolonge une activité lorsqu'elle décèle des signes d'intérêt chez les enfants
 - 8. Soutient un enfant à l'écart qui décide d'intégrer le groupe au cours d'une activité
 - 9. Met fin à une activité lorsqu'elle décèle des signes de désintérêt

ou d'ennui chez les enfants

- **Item 3.1.6 *Au cours des activités, l'éducatrice soutient les enfants dans la prise de conscience de leurs réalisations*** (au complet, score de qualité /4)

- 1. Décrit les réalisations des enfants
- 2. Décrit les habiletés particulières qui sont utilisées par les enfants
- 3. Décrit le procédé ou le processus utilisé par les enfants ou pose des questions aux enfants à ce sujet
- 4. Décrit les relations interpersonnelles qui se déroulent au cours de l'action ou pose des questions aux enfants à ce sujet
- 5. Met en relief les relations de coopération entre les enfants
- 6. Observe les enfants qui sont absorbés par leurs tâches sans nuire à leur concentration
- 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants qui décrivent ce qu'ils font
- 8. Écoute attentivement les enfants qui racontent ce qu'ils font
- 9. Souligne les efforts, les réussites, les difficultés rencontrées sans porter de jugement
- 10. Réutilise des éléments de jeu dans d'autres situations

- **Item 3.1.7 *L'éducatrice organise une période de réflexion ou un retour agréable sur les activités réalisées par les enfants*** (au complet, score de qualité /4)

- 1. Utilise des moyens pour mettre en valeur les réalisations des enfants
- 2. Choisit un endroit calme et confortable pour réaliser une activité de réflexion ou un retour
- 3. Regroupe certains enfants pour qu'ils réalisent une activité de réflexion ensemble, sans le soutien direct de l'adulte
- 4. Utilise des jeux et des activités stimulantes pour amener les enfants à prendre conscience de leurs réalisations
- 5. Limite le temps d'attente des enfants au cours de cette période
- 6. Crée un climat détendu
- 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants en ne les bousculant pas, en leur offrant la possibilité de passer leur tour,

etc.

- 8. Anime la période de réflexion ou le retour pour permettre aux enfants d'éprouver un sentiment de satisfaction ou de fierté
- 9. Met fin à la période de réflexion ou au retour dès qu'elle sent des signes d'impatience chez les enfants
- **Item 3.2.1 *L'éducatrice partage la prise de décision avec les enfants*** (au complet, score de qualité /4)
 - 1. Consulte les enfants sur les questions concernant le déroulement des activités
 - 2. Consulte les enfants sur les questions concernant la gestion du groupe
 - 3. Consulte les enfants sur les questions concernant l'organisation du groupe
 - 4. Reçoit positivement les suggestions des enfants
 - 5. Applique les décisions collectives dans la mesure où la santé, la sécurité et le respect des autres sont garantis
 - 6. Applique promptement des décisions personnelles sans consulter les enfants lorsque la santé, le bien-être ou le respect des autres sont menacés
 - 7. Associe les enfants à la mise en œuvre des décisions collectives
 - 8. Réévalue avec les enfants les effets des décisions collectives
 - 9. Explique aux enfants les raisons qui justifient ses décisions lorsque celles-ci diffèrent de l'avis émis par les enfants
- **Item 3.3.1 *L'éducatrice est à l'écoute des enfants*** (au complet, score de qualité /4)
 - 1. Saisit les messages non verbaux des enfants
 - 2. Saisit les messages verbaux des enfants
 - 3. Se place à la hauteur des enfants
 - 4. Utilise son expression non verbale pour démontrer qu'elle écoute
 - 5. Maintient un contact visuel avec l'enfant qui s'adresse à elle
 - 6. Adopte une attitude corporelle qui démontre de l'ouverture et de la disponibilité
 - 7. Utilise la reformulation pour vérifier sa compréhension du

message émis par l'enfant

- 8. Utilise la répétition pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant
- 9. Répond adéquatement aux signaux verbaux ou non verbaux des enfants
- 10. Pose peu de questions et, le cas échéant, pose des questions ouvertes en évitant les « pourquoi »
- 11. Laisse à l'enfant le temps dont il a besoin pour exprimer sa pensée
- 12. Laisse l'enfant guider la conversation
- **Item 3.3.2 *L'éducatrice soutient le développement du langage des enfants*** (au complet, score de qualité /4)
 - 1. Aménage un endroit calme et confortable dans le local pour lire des livres et converser
 - 2. Décrit ce qu'elle fait aux enfants
 - 3. Pose des questions ouvertes aux enfants
 - 4. Incite les enfants à décrire des objets
 - 5. Incite les enfants à décrire des projets, des événements ou des expériences personnelles
 - 6. Raconte des histoires
 - 7. Récite des comptines ou des poèmes avec les enfants
 - 8. Incite les enfants à raconter et à inventer des histoires, des comptines ou des rimes
 - 9. Suscite des jeux de mots
 - 10. Propose des jeux coopératifs
 - 11. Dirige les enfants les uns vers les autres pour qu'ils s'entraident
 - 12. Fait appel à l'imaginaire des enfants
 - 13. Chante avec les enfants
- **Item 3.3.3 *L'éducatrice favorise l'expression verbale des enfants*** (au complet, score de qualité /4)
 - 1. Laisse la parole aux enfants chaque fois que c'est possible
 - 2. Incite les enfants à parler les uns avec les autres tout au long de la journée

- 3. Engage la conversation avec chacun des enfants du groupe
- 4. Permet aux enfants de déterminer les sujets de conversation
- 5. Laisse les enfants guider la conversation
- 6. Raconte des histoires aux enfants en sollicitant leur participation (aussi dans modelage langagier)
- 7. Accepte que les enfants parlent entre eux au cours des activités
- 8. Demande aux enfants de respecter le principe d'alternance dans une conversation
- 9. Assure à l'enfant qui veut s'exprimer qu'il aura droit de parole
- 10. S'assure que chaque enfant qui veut s'exprimer a la possibilité de le faire
- **Item 3.3.6 *L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux enfants*** (au complet, score de qualité /4)
 - 1. Démontre un souci d'employer des termes justes et appropriés
 - 2. Enrichit le vocabulaire des enfants en leur expliquant le sens des nouveaux mots
 - 3. Utilise une syntaxe simple et correcte
 - 4. Utilise un ton de voix varié
 - 5. Utilise un ton de voix approprié aux besoins et aux situations
 - 6. Fait des jeux de mots
 - 7. Parle d'elle-même au « je »
 - 8. Utilise généralement le prénom de l'enfant pour le désigner
- **Item 3.3.8 *L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les enfants***
 - 1. Trouve plusieurs occasions ou prétextes pour que les enfants s'adressent les uns aux autres, tout au long de la journée
 - 5. Demande aux enfants de partager leurs découvertes ou leurs expériences avec un autre ou les autres
 - 7. Demande aux enfants de parler un à la fois
 - 8. Demande aux enfants d'écouter ce qu'un autre enfant exprime
- **Item 5.2.2 *La collation se déroule dans un climat détendu***
 - 7. L'éducatrice favorise les conversations entre les enfants
- **Item 5.2.4 *L'aménagement des lieux au moment du dîner favorise un climat détendu***

- 4. L'aménagement permet les conversations entre les enfants
- 5. L'aménagement permet les conversations entre l'éducatrice et les enfants
- **Item 5.2.7 *L'éducatrice fait du dîner un moment privilégié***
 - 4. Favorise les conversations entre les enfants pendant le repas
- **Item 5.3.7 *Les soins personnels sont une occasion d'apprentissage***
 - 1. Le développement du langage des enfants est favorisé
- **Item 5.5.2 *Au cours des périodes de rangement, les enfants ont l'occasion d'apprendre, de s'amuser et de coopérer***
 - 4. Profite de la période de rangement pour parler avec les enfants de l'activité qui vient de se terminer

ANNEXE D.
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

- D.1 Formulaire de consentement (parents)
- D.2 Formulaire de consentement (éducatrices)

D.1 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARENTS)



Projet de Recherche
Jeune enfant et ses milieux de vie
JENME 4 et 5 ans

Informations à l'intention des parents

Dans le but de mieux connaître la vie de l'enfant, votre collaboration et celle de votre enfant sont très appréciées. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des enfants et de leur vie familiale et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur les meilleures façons de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions rencontrer votre enfant afin d'évaluer son développement de même que vous répondiez à quelques questions oralement, le tout à votre domicile au cours des prochaines semaines.

Ces questionnaires et rencontres visent à nous permettre de :

- 1) Examiner l'effet de la fréquentation de deux types de services de garde éducatifs (centre de la petite enfance et service de garde en milieu familial) sur le développement cognitif et socio-affectif de l'enfant aux âges de 4 et 5 ans.
- 2) Identifier les caractéristiques de l'environnement familial qui modèrent la relation entre les services de garde éducatifs et le développement de l'enfant.
- 3) Identifier les variables de la qualité éducative des services de garde qui sont associées au développement cognitif et socio-affectif des enfants aux âges de 4 et 5 ans.
- 4) Décrire l'utilisation et l'attitude des familles à l'égard des services de garde éducatifs et identifier si ces variables sont associées à des caractéristiques familiales particulières.

Contexte des rencontres :

Les rencontres d'évaluation du développement de votre enfant se feront dans un endroit familial de l'enfant, à votre domicile, ou un autre lieu à votre convenance. Lors de cette évaluation, nous utiliserons le test WPPSI-III, une mesure conçue pour évaluer les capacités et connaissances des enfants de 4 et 5 ans. Lors de ces évaluations, nous compléterons également avec vous des questionnaires portant sur votre enfant et sur votre famille.

Nature de votre participation:

Participation de l'enfant :

- Être évalué au plan du développement cognitif (WPPSI-III, Weschler, 2002) par une assistante de recherche à deux reprises, soit lorsque l'enfant est âgé de 4 ans puis lorsque l'enfant est âgé de 5 ans, au domicile des parents ou à un autre lieu à la convenance des parents (durée de l'évaluation: environ 75 minutes).

Participation des parents :

- Accepter que votre enfant soit évalué à deux reprises (à 4 ans puis à 5 ans) au plan du développement cognitif et langagier.
- Accepter de nous transmettre les coordonnées du service de garde fréquenté par votre enfant (plus de 15hrs par semaine et plus de 3 jours par semaine) et de son éducatrice (pour les parents d'enfants fréquentant un service de garde).
- Accepter que les résultats de leur participation au projet, de même que les résultats de la participation de leur enfant au projet, soient utilisés uniquement à des fins de recherche.

- Accepter de répondre oralement aux questionnaires suivants :
 - 1- les caractéristiques de la famille (mère);
 - 2- les caractéristiques de la santé actuelle de l'enfant (mère);
 - 3- les loisirs et les activités à la maison (mère);
 - 4- le langage de l'enfant (mère);
 - 5- les comportements de l'enfant (mère);
 - 6- l'expérience de garde (mère);
 - 7- la satisfaction des parents sur le service de garde utilisé (mère);
 - 8- l'attitude à l'égard des services de garde et du travail des mères (mère);
 - 9- les pratiques éducatives parentales (mère);
 - 10- les connaissances des parents (les deux parents séparément, chacun un);
 - 11- le stress parental (les deux parents séparément, chacun un);
 - 12- le soutien social (mère).

Temps requis pour compléter les questionnaires avec l'évaluatrice: Entre 120 et 160 minutes

Avantages à participer à la recherche :

Parents :

- Accessibilité aux résultats de la recherche par le biais d'un résumé global des résultats principaux à la fin de la recherche (au début de l'année 2011).
- Participer à l'avancement des connaissances sur le développement de l'enfant.
- Connaître le comportement et le développement de leur enfant aux âges de 4 et 5 ans.

Enfants :

- Les enfants ayant participé à la recherche reçoivent un petit cadeau lors de chacune des visites à la maison.

Inconvénients liés à la participation des parents et des enfants:

- Les parents doivent répondre aux questions lors des rencontres d'évaluation de l'enfant, ce qui implique une certaine disponibilité.
- Les enfants qui seront évalués peuvent ressentir un inconfort à être évalués.

Mesures prises pour pallier à ces inconforts :

- Lors des évaluations des enfants, la présence à la maison de l'un de ses parents diminue grandement l'inconfort ressenti par l'enfant face à l'évaluatrice (personne étrangère). Si l'inconfort persiste, nous attendrons que l'enfant soit acclimaté à l'évaluatrice avant de procéder, et s'il y a lieu, nous annulerons l'évaluation.
- Un autre moyen visant à minimiser le possible inconfort ressenti par les parents face aux évaluations est qu'ils peuvent choisir qu'on leur transmette personnellement les résultats de leur enfant à l'évaluation. Ce ne sont pas les évaluatrices des enfants qui divulguent les résultats des évaluations aux parents. Les responsables de la recherche veillent à ce que les parents qui en font la demande auprès de la coordonnatrice du projet obtiennent de l'information globale valide sur le développement de leur enfant tout en respectant les règles d'éthique liées à ce type de renseignement. Il est à noter que cette information, sous forme de résumé, n'est transmise qu'à l'oral, par contact téléphonique aux parents qui en font la demande. Aucune information écrite ne sera transmise aux parents.

Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :

Outre la responsable de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche, seuls les parents auront accès aux informations concernant les données recueillies sur leur enfant. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

Accès des parents aux résultats de la recherche :

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers acteurs de la petite enfance de parfaire leurs connaissances des éléments les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités, des dépliants et des guides d'information seront produits et mis à la disposition des participants (parents des enfants).

Rétribution-compensation :

Votre collaboration à la recherche est effectuée sur une base bénévole et volontaire. Toutefois, une compensation d'une valeur de 15\$ pour le temps consacré à répondre aux questions et pour nous recevoir à votre domicile à deux reprises vous sera remise directement par l'évaluatrice lors de la seconde visite sous forme de chèque lorsque les questionnaires seront complétés avec l'évaluatrice.

Approbation éthique :

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (secrétariat: service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8).

Plaines ou commentaires :

Sachez que toutes questions sur le projet, plaintes ou commentaires peuvent être adressés à la chercheuse responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs, ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) téléphone : 514-987-3000, poste 7753).

Financement du projet :

Veuillez noter que ce projet est financé par le Conseil de la Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH).



JEMVIE 4 et 5 ans

Consentement des parents d'enfants

J'ai pris connaissance des informations précédentes et j'ai bien compris toutes les implications de ce projet. Je consens à ce que mon enfant soit évalué à deux reprises et j'accepte de participer à la recherche « Jeune enfant et ses milieux de vie – 4 et 5 ans ». J'ai été informé que je pourrai me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

Signature de la mère :

Signature du père (s'il complète les questionnaires):

Signature du témoin:

Date :

Copie du parent



Projet de recherche

JEMVE 4 et 5 ans

Consentement des parents d'enfants

J'ai pris connaissance des informations précédentes et j'ai bien compris toutes les implications de ce projet. Je consens à ce que mon enfant soit évalué à deux reprises et j'accepte de participer à la recherche « Jeune enfant et ses milieux de vie – 4 et 5 ans ». J'ai été informé que je pourrai me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

Signature de la mère :

Signature du père (s'il complète les questionnaires):

Signature du témoin:

Date :

Code de l'enfant :

Courriel pour joindre la famille en cas de déménagement :

Téléphone du père, si garde partagée :

Copie du projet de recherche

Université du Québec à Montréal
Jill Leuba, coordinatrice JEMVE
514-987-3000, poste 7839

D.2 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (ÉDUCATRICES)



Projet de recherche:
Jeune enfant et ses milieux de vie
JEMVIE 4 et 5 ans

Informations à l'intention des éducatrices

Dans le but de mieux connaître la vie de l'enfant, votre collaboration est très appréciée. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des enfants qui fréquentent les services de garde et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur les meilleures façons de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions que vous répondiez à quelques questions par écrit au cours des prochaines semaines et que vous acceptiez que l'on observe votre groupe d'enfants lorsque l'enfant de votre groupe qui participe au projet de recherche JEMVIE sera âgé de 4 ans.

Ces questionnaires et rencontres visent à nous permettre de :

- 1) Examiner l'effet de la fréquentation de deux types de services de garde éducatifs (centre de la petite enfance et service de garde en milieu familial) sur le développement cognitif et socio-affectif de l'enfant aux âges de 4 et 5 ans.
- 2) Identifier les variables de la qualité éducative des services de garde fréquentés par les enfants qui sont associées au développement cognitif et socio-affectif des enfants aux âges de 4 et 5 ans.

Contexte des rencontres :

Les rencontres d'observation se feront à votre service de garde dans le cadre de la routine habituelle de votre groupe. Lors de ces observations, nous nous intéresserons tout simplement aux activités habituelles et à l'aménagement de votre local. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire ; aussi, cette observation ne se veut pas une évaluation de votre service de garde. Une semaine avant la visite de l'observatrice, nous vous ferons parvenir des questionnaires par la poste. Nous vous demanderons de remplir le premier qui porte sur votre formation et vos expériences en service de garde ainsi qu'un second qui porte sur l'enfant inscrit au projet JEMVIE. Ces questionnaires devront être remis à l'observatrice qui ira vous visiter une semaine plus tard.

Nature de votre participation:

- Accepter qu'une observatrice vienne dans votre local observer (quand l'enfant est âgé de 4 ans) les activités du groupe d'enfant pendant une demi-journée. Cette observation aura lieu entre 8hrs et 13hrs. Le jour de l'observation sera déterminé avec l'éducatrice en fonction des disponibilités de l'observatrice.
- Accepter de compléter à deux reprises, lorsque l'enfant est âgé de 4 et de 5 ans, les questionnaires suivants :
 - o Un premier portant sur votre expérience et votre scolarité.
 - o Un second portant sur les comportements de l'enfant qui participe au projet.
- Temps requis pour compléter les questionnaires: 30 à 45 minutes

Avantages à participer à la recherche :

- Accéder aux résultats de la recherche par le biais d'un résumé des résultats principaux à la fin de la recherche.

- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE (volet installation; volet milieu familial) chez les enfants.

Inconvénients liés à la participation à la recherche:

- Les éducatrices devront compléter les questionnaires dans les délais prescrits, ce qui implique une certaine disponibilité.
- Les éducatrices qui seront observées peuvent ressentir un inconfort à être observées.

Mesures prises pour pallier à ces inconforts :

Lors des observations en milieu de garde, une période d'acclimatation de 30 minutes est prévue avant le début des observations. Ce moment devrait permettre aux enfants et à l'éducatrice de s'habituer à la présence de l'observatrice. Si des problèmes d'inconfort persistent, nous en discuterons avant de débiter, et s'il y a lieu, nous mettrons fin à l'observation.

Accès aux résultats de la recherche :

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers acteurs des milieux de garde de parfaire leurs connaissances des éléments des programmes des CPE les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités, des dépliants et des guides seront produits et mis à la disposition des participants (parents des enfants et personnel des CPE en installation et en milieu familial).

Rétribution-compensation :

Votre collaboration à la recherche s'effectue sur une base bénévole et volontaire. Toutefois, une compensation pour le temps consacré à cette recherche (observation et questionnaires) vous sera remise lorsque les questionnaires seront complétés et remis à l'observatrice. Cette compensation prendra la forme d'un jeu de motricité fine destiné au groupe d'enfants (valeur de 10\$).

Mesures prises pour protéger l'anonymat des participantes :

Seuls les responsables de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche auront accès aux informations concernant les données recueillies sur le milieu de garde fréquenté par l'enfant. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

Approbation éthique :

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIER) chez l'humain de l'UQAM (secrétariat: Service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8).

Plaintes ou commentaires :

Sachez que toutes questions sur le projet, plaintes ou commentaires peuvent être adressés à la chercheuse responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIER) (téléphone : 514-987-3000, poste 7753).

Financement du projet :

Veuillez noter que ce projet est financé par le Conseil de la Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH).



Projet de recherche:
Jeune enfant et ses milieux de vie
JEMVIE 4 et 5 ans

Consentement des éducatrices en CPE

J'ai pris connaissance des informations précédentes et j'ai bien compris toutes les implications de ce projet. Je consens et j'accepte de participer à la recherche « Jeune enfant et ses milieux de vie – 4 et 5 ans ». J'ai aussi été informée que je pourrai me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

Signature de l'éducatrice en installation :

Signature du témoin:

Date :

Copie de l'éducatrice

Université du Québec à Montréal
 Julie Lemire, coordonnatrice JEMVIE
 514-387-3000, poste 7839



**Projet de recherche:
Jeune enfant et ses milieux de vie
JEMVIE 4 et 5 ans**

Consentement des éducatrices en CPE

J'ai pris connaissance des informations précédentes et j'ai bien compris toutes les implications de ce projet. Je consens et j'accepte de participer à la recherche « Jeune enfant et ses milieux de vie – 4 et 5 ans ». J'ai aussi été informée que je pourrai me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

Signature de l'éducatrice en installation :

Signature du témoin:

Date :

Code de l'enfant : _____

Copie du projet de recherche

Université du Québec à Montréal
Julie Lambe, coordonnatrice JEMVIE
514-987-3000, poste 7839

ANNEXE E

INSTRUMENTS DE MESURE

- E.1 Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire (WPPSI-III)
- E.2 Échelle d'observation de la qualité éducative (ÉOQÉ) (installation 18 mois à 5 ans)
- E.3 Renseignements socio-démographiques (éducatrices)
- E.4 Les habiletés socio-conversationnelles
- E.5 Renseignements généraux sur la famille
- E.6 Expérience de garde de l'enfant
- E.7 État de santé actuelle de l'enfant
- E.8 Cahier de recrutement

Traduction française

w p i iii CDN

Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période
pré-scolaire et primaire - Troisième édition
Version pour francophones du Canada

Cahier de notation
4 ans à 7 ans et 3 mois

Nom de l'enfant _____
Sexe _____ Année scolaire _____
Enfant droitier ☐ gaucher ☐
Nom de l'école _____
Nom du parent/tuteur _____
Endroit de l'évaluation _____
Nom de l'examinateur _____

Calcul de l'âge de l'enfant

	Année	Mois	Jour
Date de l'évaluation			
Date de naissance			
Âge			

Conversion des résultats bruts à des scores d'équivalence

Sous-test	Score brut	Scores d'équivalence			
Block					
Connaissances					
Matrices					
Vocabulaire					
Concepts en images					
(Représentation de symboles)					
Raisonnement de mots					
Code					
(Compréhension)					
Images à compléter					
(Similitudes)					
Vocabulaire réceptif					
Changement d'objets					
(Identification d'images)					
Somme des scores d'équivalence					
		Verbal	Perf.	V. de trait.	Éch. globale
					suppl.

Somme des conversions des scores d'équivalence à des composantes

Échelle	Somme des scores d'équivalence	Composantes	Range corrigée	Intervalle de confiance
Verbale		VQI		
Performance		PIQ		
Échelle de traitement de l'information		TRI		
Globale		EGE		
GL		GLC		

Profil des scores d'équivalence aux sous-tests*

	Verbal					Performance					V. de trait.			GL
	CN	VC	RM	LD	SI	BL	MA	CI	IC	AO	RS	LD	VR	II
19														
18														
17														
16														
15														
14														
13														
12														
11														
10														
9														
8														
7														
6														
5														
4														
3														
2														
1														

Profil des composantes

	VQI	PIQ	VTQ	EGE	GLC
160					
150					
140					
130					
120					
110					
100					
90					
80					
70					
60					
50					
40					

PEARSON

PsychCorp

Traduction permise. Copyright © 2002 par NCS Pearson, Inc. Traduction française et adaptations canadiennes copyright © 2009 par NCS Pearson, Inc. et Pearson Canada Inc. Tous droits réservés. Imprimé au Canada.

Pour commander à nouveau des cahiers de notation WPPSI-III, composer le 1-800-335-8422.

* Pour toutes les observations en français, veuillez-vous référer à l'annexe C.2 du manuel pour cette version anglaise.

Page d'analyse des divergences

Comparaison des divergences*

	Sous-test/composantes	Score 1	Score 2	Différence	Valeur critique	Différence significative (O) ou (N)	Valeur de base pour l'interprétation de normalisation
Au niveau des composantes	QI verbal - QI performance	194	192				
	QI verbal - Vitesse de traitement de l'information	194	179				
	QI performance - Vitesse de traitement de l'information	194	179				
Au niveau des sous-test	CN vs. VR	CN	VR				
	AO vs. BL	AO	BL				
	CD vs. RS	CD	RS				
	VR vs. II	VR	II				
	SI vs. CI	SI	CI				

Pour la comparaison des divergences, voir les tableaux B.1, B.2, B.3 et B.4.

Niveau de comparaison

Groupe de comparaison

☐ Échantillon total

☐ Par niveau de compétence

Niveau de signification statistique

☐ 0,15

☐ 0,05

Etablissement des forces et des faiblesses

Sous-test	Score d'équivalence du sous-test	Score d'équivalence du sous-test	Différence	Valeur critique	Forces ou faiblesses (FO) ou (FA)	Valeur de base pour l'interprétation de normalisation
Blanc						
Connaissances						
Matrices						
Vocabulaire						
Concepts en images						
Raisonnement de mots						
Code						

Pour établir les forces et les faiblesses, voir le tableau B.5.

Niveau de comparaison

Groupe de comparaison

☐ Moyenne générale

☐ Moyenne de la composante verbale et de la performance

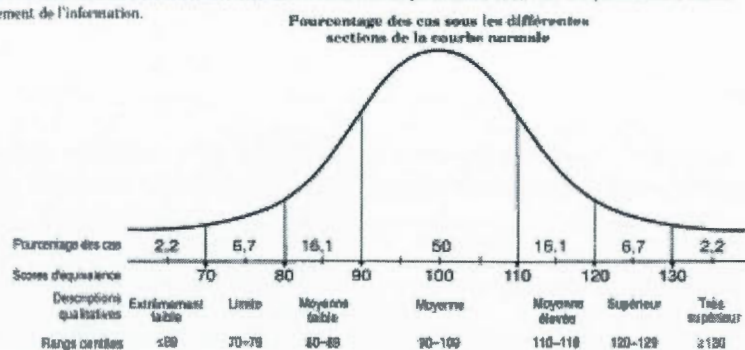
Niveau de signification statistique

☐ 0,15

☐ 0,05

	Tous les 7 sous-tests*	4 sous-tests verbaux	3 sous-tests de performance
Score des scores d'équivalence			
Nombre des sous-tests	+7	+3	+3
Score moyen			

* Les sept sous-tests incluant trois sous-tests verbaux, trois sous-tests de performance et un sous-test présentant la vitesse de traitement de l'information.



* Pour toutes les abréviations en français, veuillez-vous référer à l'annexe C.5 du manuel pour toutes les abréviations.

2. Connaissances



Point de départ

4 et 5 ans :
Item 11
6 et 7 ans :
Item 17



Marche arrière

Si l'enfant obtient un score de 0 point à l'un ou l'autre des deux premiers items présentés, arrêter les items présentés dans l'ordre inverse jusqu'à l'obtention de deux scores partiels consécutifs.



Arrêt

Après 6 items consécutifs de 0 point



Score

Accorder 0 ou 1 point

Item 1 à 6 : les réponses correctes sont notées en noir

Item 7 à 34 : consulter le Manuel d'administration et de notation pour les exemples de réponses.

Item	Réponse					Score
Items illustrés						
1. Manger	1	2	3	4	NSP	0 1
2. Bain	1	2	3	4	NSP	0 1
3. Boire	1	2	3	4	NSP	0 1
4. Miaou	1	2	3	4	NSP	0 1
5. Couper	1	2	3	4	NSP	0 1
6. Liser	1	2	3	4	NSP	0 1
Items verbaux						
7. Nez						0 1
8. Genou						0 1
9. Âge						0 1
10. Écrire						0 1
11. Herbe						0 1
12. Oreilles						0 1
13. Papier						0 1
14. Bouteille						0 1
15. Doigt						0 1
16. Arc-en-ciel						0 1
17. Pattes						0 1

18. Animaux	0 1
19. Donne du lait	0 1
20. Pluie	0 1
21. Brille	0 1
22. Roues	0 1
23. Mâcher	0 1
24. Légume	0 1
25. Lettre	0 1
26. Samedi	0 1
27. Souffiers	0 1
28. Semaine	0 1
29. Saisons	0 1
30. Opposé	0 1
31. Pain	0 1
32. Lait	0 1
33. Océan	0 1
34. Sobel	0 1

Résultat brut total
(Maximum = 34)

* Les réponses données par l'enfant qui doivent être questionnées sont indiquées dans le Manuel d'administration et notation.

4. Vocabulaire



Point de départ
4 à 7 ans
Item 6



Marche arrière
Si l'enfant choisit un score de 0 à 1 on lui propose des deux premiers items précédents, sinon on lui propose les items précédents dans l'ordre inverse jusqu'à l'obtention de deux scores consécutifs.



Arrêt
après 5 items consécutifs
de 0 point



Score
Items 1 à 7 : accordés Item 1 point.
Items 8 à 25 : accordés 0, 1 ou 2 points.
Consultez le Manuel d'administration et de notation pour les exemples de réponses.

Item	Réponse	Score
Items illustrés		
1. Voiture		0 1
2. Horloge		0 1
3. Fourchette		0 1
4. Tartan		0 1
5. Citrouille		0 1
Items verbaux		
*6. Soulier		0 1
*7. Téléphone		0 1
8. Parapluie		0 1 2
9. Bicyclette		0 1 2
10. Bonbon		0 1 2
11. Chien		0 1 2
12. Lettre		0 1 2
13. Train		0 1 2
14. Feuille		0 1 2
15. Héron		0 1 2
16. Château		0 1 2
17. Brûler		0 1 2
18. Politesse		0 1 2
19. Congé		0 1 2
20. Se balancer		0 1 2
21. Double		0 1 2
22. Courageux		0 1 2
23. Ancien		0 1 2
24. Microscope		0 1 2
*25. Ennui		0 1 2

* Si l'enfant ne donne pas une réponse valant 1 point, fournissez-lui la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de notation.

* Si l'enfant définit « la nuit », dites : Écoute-moi bien, le mot est - Ennui - et non pas dans la nuit.

Résultat brut total
(Maximum = 43)

7. Raisonnement de mots



Point de départ

4 et 5 ans : exemples A et B, puis item 1
6 et 7 ans : exemples A et B, puis items 6



Marche arrière

Tu te laisses choir en arrière de 6 points à l'en ou l'autre des deux premières deux phrases, adresses les deux phrases dans l'ordre inverse jusqu'à l'obtention de deux scores parfaits consécutifs.



Arrêt

Actes 3-5 sont considérés de 6 points.



Score

Accéder à 8 ou 1 point.
Consulte le Manuel d'administration et de notation pour les exemples de réponses.

Item	Indice	Réponse	Réponses possibles	Score
A. 4 et 5 ans	I. C'est un animal qui fait « miaou ».		O N	
	B. L. C'est un mot que tu dis quand tu t'en vas.		O N	
B. 6 et 7 ans	1. Cette personne porte des courties et marche à quatre pattes.		O N	0 1
	2. I. Ça tombe du ciel et ça mouille les choses.		O N	0 1
	3. I. C'est une boisson qui vient d'une vache.		O N	0 1
	4. I. C'est un animal avec des plumes.		O N	0 1
	5. I. C'est rond et ça rebondit.		O N	0 1
C. 8 et 9 ans	6. I. C'est quelque chose que tu mets sur ton doigt quand tu te fais une petite blessure.		O N	0 1
	7. I. C'est quelque chose que tu portes pour garder les mains au chaud.		O N	0 1
	8. I. C'est la pièce où l'on prépare à manger.		O N	0 1
	9. I. Cette personne livre les lettres aux gens.		O N	0 1
	C. I. C'est haut dans le ciel ...		O N	
		II. et ça te permet d'avoir chaud.	O N	
	10. I. C'est une personne amusante ...		O N	
		II. et tu peux la voir au cirque.	O N	0 1
	11. I. C'est une partie de ton visage ...		O N	
		II. et tu t'en sers pour manger et parler.	O N	0 1
	12. I. Ça fait partie de ton corps ...		O N	
		II. et tu t'en sers pour marcher.	O N	0 1
	13. I. C'est une personne qui travaille dans un hôpital ...		O N	
		II. et que tu vas voir quand tu es malade.	O N	0 1
	14. I. C'est un son que font les gens avec leur bouche ...		O N	
		II. quand quelque chose de drôle arrive.	O N	0 1
	15. I. C'est quelque chose que l'on branche ...		O N	
		II. et que l'on utilise pour nettoyer.	O N	0 1
	16. I. C'est quelque chose que tu fais avec ta bouche ...		O N	
		II. et qui ressemble à de la musique.	O N	0 1

* Il est nécessaire de répéter les indices précédents avant d'ajouter un nouvel indice.



7. Raisonnement de mots (suite)

Arrêt après 5 cotes consécutives de 0 point.


Item	Indice	Réponse	Réponse correcte	Score
17.	I. C'est quelque chose que tu marches ...		O N	0 1
	II. et tu peux faire des bulles avec.		O N	
18.	I. C'est à l'intérieur de ton corps ...		O N	0 1
	II. et c'est très dur.		O N	
19.	I. C'est quelque chose qui se déplace dans le ciel ...		O N	0 1
	II. et il en tombe de la pluie et de la neige.		O N	
20.	I. Ceci est plein d'air ...		O N	0 1
	II. et une ficelle l'empêche d'aller trop loin.		O N	
21.	I. C'est quelque chose qui a une coquille ...		O N	0 1
	II. et les petits oiseaux en sortent.		O N	
22.	I. Cette personne conduit une voiture avec une sirène ...		O N	0 1
	II. et monte à l'échelle.		O N	
23.	I. C'est quelque chose qui a deux roues ...		O N	0 1
	II. et qui a besoin d'essence pour rouler.		O N	
24.	I. Cela a un commencement et une fin ...		O N	0 1
	II. et c'est court ou long ...		O N	
	III. et ça peut être dit à haute voix en lu.		O N	
25.	I. C'est fait en métal ou en papier ...		O N	0 1
	II. et les gens travaillent pour cela ...		O N	
	III. et tu l'utilises pour obtenir des choses.		O N	
26.	I. C'est quelque chose qui peut être chaud ou froid ...		O N	0 1
	II. que tu ne peux pas toujours voir ...		O N	
	III. et qui fait bouger les choses.		O N	
27.	I. Cela peut être recyclé ...		O N	0 1
	II. et ça change chaque jour ...		O N	
	III. et c'est quelque chose que tu lis.		O N	
28.	I. C'est quelque chose que tu peux faire n'importe quand ...		O N	0 1
	II. et tu ne sais pas toujours quand tu le fais ...		O N	
	III. et ça peut être vrai ou inventé.		O N	


* Il est nécessaire de répéter les indices précédents avant d'ajouter un nouvel indice.


Résultat brut total
(Maximum = 28)

12. Vocabulaire réceptif

 **Point de départ**
1 et 2 ans : dès 6
3 et 7 ans : dès 16

 **Marche arrière**
Si l'enfant obtient un score de 0 (zéro) à l'un ou l'autre des deux passages tests précédents, administrer les tests précédents dans l'ordre inverse jusqu'à l'obtention de deux scores positifs consécutifs.

 **Arrêt**
Après 3 essais consécutifs de 0 point

 **Score**
Accorder 0 ou 1 point
Les réponses correctes sont inscrites en rouge

Items	1	2	3	4	NSP	0	1
1. Montre-moi le pied .	1	2	3	4	NSP	0	1
2. Montre-moi la tasse .	1	2	3	4	NSP	0	1
3. Montre-moi la poupée .	1	2	3	4	NSP	0	1
4. Montre-moi le papillon .	1	2	3	4	NSP	0	1
5. Montre-moi la girafe .	1	2	3	4	NSP	0	1
6. Montre-moi la peinture .	1	2	3	4	NSP	0	1
7. Montre-moi le grille-pain .	1	2	3	4	NSP	0	1
8. Montre-moi l' escargot .	1	2	3	4	NSP	0	1
9. Montre-moi la pluie .	1	2	3	4	NSP	0	1
10. Montre-moi l' aspirateur .	1	2	3	4	NSP	0	1
11. Montre-moi le ballon de basketball .	1	2	3	4	NSP	0	1
12. Montre-moi la lampe .	1	2	3	4	NSP	0	1
13. Montre-moi « donner un coup de pied ».	1	2	3	4	NSP	0	1
14. Montre-moi le triangle .	1	2	3	4	NSP	0	1
15. Montre-moi « mélanger ».	1	2	3	4	NSP	0	1
16. Montre-moi « être allongé ».	1	2	3	4	NSP	0	1
17. Montre-moi « porter ».	1	2	3	4	NSP	0	1
18. Montre-moi le désert .	1	2	3	4	NSP	0	1
19. Montre-moi « payer ».	1	2	3	4	NSP	0	1
20. Montre-moi la queue en tire-bouchon .	1	2	3	4	NSP	0	1
21. Montre-moi la caisse enregistreuse .	1	2	3	4	NSP	0	1
22. Montre-moi le télescope .	1	2	3	4	NSP	0	1
23. Montre-moi l' oiseau sous l'arbre .	jaune	brun	bleu	rouge	NSP	0	1
24. Montre-moi les cymbales .	1	2	3	4	NSP	0	1
25. Montre-moi la maison spacieuse .	1	2	3	4	NSP	0	1
26. Montre-moi le chien touffu .	1	2	3	4	NSP	0	1
27. Montre-moi « se tenir en équilibre ».	1	2	3	4	NSP	0	1
28. Montre-moi le bulldozer .	1	2	3	4	NSP	0	1
29. Montre-moi le chevalet .	1	2	3	4	NSP	0	1
30. Montre-moi « ronger ».	1	2	3	4	NSP	0	1
31. Montre-moi le manège .	1	2	3	4	NSP	0	1
32. Montre-moi « accroupi ».	1	2	3	4	NSP	0	1
33. Montre-moi « se cabrer ».	1	2	3	4	NSP	0	1
34. Montre-moi « serrer le poing ».	1	2	3	4	NSP	0	1
35. Montre-moi « parallèle ».	1	2	3	4	NSP	0	1
36. Montre-moi le cylindre .	1	2	3	4	NSP	0	1
37. Montre-moi « équivalent ».	1	2	3	4	NSP	0	1
38. Montre-moi « horizontal ».	1	2	3	4	NSP	0	1

Résultat brut total
(Maximum = 38)

14. Identification d'images



Point de départ
4 et 5 ans : items 7
6 et 7 ans : items 11



Marche arrière
Si l'enfant obtient un score de 0 point à l'un ou l'autre des deux premiers items présentés, administrez les items précédents dans l'ordre inverse jusqu'à l'obtention de deux scores partiels consécutifs.



Arrêt
Après 5 items consécutifs de 0 point



Score
Attribué 0 ou 1 point
Consultez le Manuel d'administration et de notation pour les exemples de réponses.

Item	Réponse	Score
1. Voiture		0 1
2. Ours		0 1
3. Banane		0 1
4. Étoile		0 1
5. Horloge		0 1
6. Fourchette		0 1
7. Ciseaux		0 1
8. Tortue		0 1
9. Brosse à dents		0 1
10. Citrouille		0 1
11. Coccinelle		0 1
12. Balai		0 1
13. Sifflet		0 1
14. Zèbre		0 1
15. Kangourou		0 1

Item	Réponse	Score
16. Guitare		0 1
17. Coquillage		0 1
18. Râteau		0 1
19. Clou		0 1
20. Cadenas		0 1
21. Ambulance		0 1
22. Rhinocéros		0 1
23. Fer à repasser		0 1
24. Ananas		0 1
25. Bouilloire		0 1
26. Globe		0 1
27. Xylophone		0 1
28. Thermomètre		0 1
29. Harpe		0 1
30. Extincteur		0 1

* Les réponses données par l'enfant qui doivent être questionnées sont identifiées dans le Manuel d'administration et de notation.

Résultat brut total
(Maximum = 30)

E.2 ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ
ÉDUCATIVE VERSION INSTALLATION POUR ENFANTS DE 18
MOIS À 5 ANS (ÉOQÉ)

ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE

**LES SERVICES DE GARDE EN INSTALLATION POUR LES ENFANTS
DE 18 MOIS OU PLUS**

Numéro d'identification du service de garde observé : _____

Date : _____

Numéro d'identification de la personne qui observe : _____

Événements particuliers survenus au cours de la journée d'observation (relevés par l'observatrice ou exprimés par l'éducatrice) : _____

HORAIRE DU SERVICE DE GARDE : DE _____ heures _____ minutes à _____ heures _____ minutes

HORAIRE DE L'ÉDUCATRICE PRINCIPALE ou
de la REMPLAÇANTE :

(avant-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min
(après-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

CONTEXTE GLOBAL DE LA JOURNÉE D'OBSERVATION :

Horaire de l'observation :

(avant-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min
(après-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES DE L'AVANT-MIDI :

A – Qui permettent des activités extérieures :

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ensoleillé | <input type="checkbox"/> De 20 à 29 °C |
| <input type="checkbox"/> Nuageux | <input type="checkbox"/> De 10 à 19 °C |
| <input type="checkbox"/> Variable | <input type="checkbox"/> De 0 à 9 °C |
| <input type="checkbox"/> Neige | <input type="checkbox"/> De -1 à -9 °C |

B – Qui limitent les activités extérieures possibles :

- ☐ Averses
☐ 30 °C ou plus
☐ De -10 à -19 °C

C – Qui ne permettent pas d'activités extérieures :

- ☐ Pluie continue ou vergles
☐ Orages
☐ Vents violents
☐ -20 °C ou moins

CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES APRÈS LA SIESTE :

A – Qui permettent des activités extérieures :

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ensoleillé | <input type="checkbox"/> De 20 à 29 °C |
| <input type="checkbox"/> Nuageux | <input type="checkbox"/> De 10 à 19 °C |
| <input type="checkbox"/> Variable | <input type="checkbox"/> De 0 à 9 °C |
| <input type="checkbox"/> Neige | <input type="checkbox"/> De -1 à -9 °C |

B – Qui limitent les activités extérieures possibles :

- ☐ Averses
☐ 30 °C ou plus
☐ De -10 à -19 °C

C – Qui ne permettent pas d'activités extérieures :

- ☐ Pluie continue ou vergles
☐ Orages
☐ Vents violents
☐ -20 °C ou moins

Nombre d'enfants dans le groupe observé : _____
Nombre d'enfants dans le local d'appartenance du groupe observé : _____
Nombre d'éducatrices attirées au groupe observé (appartenance ou fusionné) : _____

Âge de l'enfant le plus jeune présent dans le groupe observé : _____ an(s) _____ mois
Âge de l'enfant le plus vieux présent dans le groupe observé : _____ an(s) _____ mois

14

1. Structuration des lieux

1.1 L'aménagement des lieux

1.1.1 Les lieux sont sains

A – À proscrire :

- Présence de :
- ☐ 1. Armoire sur roulettes sans frein
 - ☐ 2. Barreaux des escaliers ou des rampes intérieures non sécuritaires (espace suffisant pour laisser passer les enfants ou leur tête, permettant à l'enfant de passer en dessous ou de les escalader, etc.)
 - ☐ 3. Cordon électrique non enroulé à la portée des enfants
 - ☐ 4. Cordon de rideau ou de store à la portée des enfants sans dispositif pour le rendre sécuritaire
 - ☐ 5. Escalier dangereux (ouverture sans protection, marches glissantes, etc.)
 - ☐ 6. Meuble léger ou instable qu'un enfant peut faire basculer
 - ☐ 7. Objet coupant, toxique ou dangereux à la portée des enfants
 - ☐ 8. Prise électrique non protégée
 - ☐ 9. Sac de plastique à la portée des enfants
 - ☐ 10. Tiroir ou armoire contenant du matériel dangereux sans fermeture de sécurité
 - ☐ 11. Extincteur absent à l'étage du local d'appartenance
 - ☐ 12. Le ratio réglementaire n'est pas respecté pour une période autre que l'accueil, les jeux extérieurs ou la fin de journée et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent

.../12

B – À promouvoir :

- Présence de :
- ☐ 1. Couverture personnelle pour chaque enfant
 - ☐ 2. Couverture personnelle et drap rangés pour éviter la contamination (par exemple, casier de l'enfant)
 - ☐ 3. Débarbouillettes en nombre suffisant pour tous les soins d'hygiène (2 débarbouillettes par enfant ou une par utilisation) ou utilisation hygiénique de débarbouillettes préhumidifiées
 - ☐ 4. Débarbouillettes ou débarbouillettes préhumidifiées rangées pour éviter la contamination
 - ☐ 5. Décorations sécuritaires pour les enfants (absence d'arête ou de morceau coupant, pouvant être avalé ou toxique)
 - ☐ 6. Détecteur de fumée ou gicleur situé dans le local d'appartenance
 - ☐ 7. Lavabo ou lavabos propres
 - ☐ 8. Liste des numéros d'urgence affichée près du téléphone
 - ☐ 9. Main courante à la hauteur des enfants dans les escaliers
 - ☐ 10. Mobilier ayant des surfaces lisses (sans échardes, clous ou vis pouvant causer des blessures)
 - ☐ 11. Palles de chaise ou de table solides
 - ☐ 12. Plan d'évacuation affiché
 - ☐ 13. Plancher propre
 - ☐ 14. Poubelle ou poubelles munies d'un couvercle (sauf corbeille à papier)
 - ☐ 15. Protège-coins pour arrondir les coins d'un meuble ou meubles ayant des coins arrondis
 - ☐ 16. Protège-doigts sur le côté extérieur des portes du local
 - ☐ 17. Protège-doigts sur le côté intérieur des portes du local
 - ☐ 18. Radiateur ou radiateurs recouverts
 - ☐ 19. Téléphone ou intercom dans le local

.../19

1.1.2 Les lieux sont accueillants			
<input type="checkbox"/> 1. Les lieux sont bien aérés (fenêtre ouvrant sur l'extérieur, circulation d'air, air renouvelé, ventilateur, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Les lieux sont calmes (bruits modérés à l'intérieur provenant d'appareils électroménagers, du téléphone, de cris et de pleurs des enfants, de cris de l'éducatrice, radio jouant continuellement ou bruits modérés provenant de l'extérieur, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Les lieux sont en bon état (peinture non écaillée, fenêtres propres, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Les lieux sont tempérés (température agréable : pas de variation de température, température dans la zone de confort, soit autour de 20 °C, sauf pendant des périodes de grosse chaleur, sans courant d'air, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Les lieux sont bien éclairés (possibilité d'ajuster l'intensité de l'éclairage, lumière d'appoint dans certaines parties du local, etc.) <input type="checkbox"/> 6. La température du plancher est assez chaude pour les enfants installés par terre (à vérifier avec la main) <input type="checkbox"/> 7. Les lieux sont dégagés (le mobilier et l'équipement n'occupent pas la majorité de l'espace au sol, les enfants ont assez d'espace pour jouer par terre, peu de risque de collision entre les enfants ou avec le mobilier ou l'équipement, facilité de circuler entre les aires de jeux, etc.) .../7			
1.1.3 L'aménagement des lieux est flexible et il permet de varier les formes de regroupement des enfants			
A - Ameublement et équipement mobiles et polyvalents	B - Espace pour réaliser des activités de groupe ou des rassemblements	C - Local d'appartenance aménagé pour permettre la réalisation des activités de sous-groupes	D - Espace pour se retirer dans le local d'appartenance
Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Armoire sur roulettes <input type="checkbox"/> 2. Armoire polyvalente <input type="checkbox"/> 3. Bacs de rangement <input type="checkbox"/> 4. Chaises indépendantes de la table ou du mur <input type="checkbox"/> 5. Chariot de rangement <input type="checkbox"/> 6. Mezzanine <input type="checkbox"/> 7. Module pour imiter mobile <input type="checkbox"/> 8. Module de psychomotricité mobile <input type="checkbox"/> 9. Paniers de jouets qui s'empilent <input type="checkbox"/> 10. Paravent ou cloison mobile <input type="checkbox"/> 11. Tables mobiles .../11	<input type="checkbox"/> 1. La cour extérieure peut être utilisée pour réaliser des activités de groupe ou des rassemblements <input type="checkbox"/> 2. Il y a un endroit intérieur (salle multifonctionnelle) où les enfants peuvent réaliser des activités de groupe ou des rassemblements en dehors du local d'appartenance <input type="checkbox"/> 3. Le local d'appartenance est suffisamment grand pour permettre de réaliser des activités de groupe en déplaçant le mobilier <input type="checkbox"/> 4. L'espace est aménagé pour réaliser des activités de groupe dans le local d'appartenance sans avoir à déplacer le mobilier .../14	<input type="checkbox"/> 1. Le local est divisé en aires pour permettre plusieurs types de jeux en même temps <input type="checkbox"/> 2. Les aires sont bien délimitées par des repères physiques (mobilier, paravent, lignes au sol, modules, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Les aires peuvent être agrandies ou réduites facilement pour répondre aux besoins des enfants <input type="checkbox"/> 4. Les aires de jeux sont facilement accessibles <input type="checkbox"/> 5. Les aires de jeux ne bloquent pas le passage vers la sortie du local <input type="checkbox"/> 6. Le matériel est regroupé en cohérence avec l'aire de jeux (les blocs dans l'aire de construction, le matériel d'arts plastiques dans l'aire d'arts plastiques, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Les aires de jeux sont équipées de mobilier, d'équipement et de matériaux en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 8. Les aires de jeux sont équipées de mobilier, d'équipement et de matériaux stimulants <input type="checkbox"/> 9. Les aires de jeux sont suffisamment grandes pour permettre à 3 enfants ou plus d'y jouer .../9	<input type="checkbox"/> 1. Il y a au moins un endroit prévu pour permettre aux enfants de se retirer du groupe <input type="checkbox"/> 2. L'aire ou les aires pour se retirer servent uniquement pour la détente et jamais comme lieu de punition <input type="checkbox"/> 3. L'aire ou les aires pour se retirer sont confortables <input type="checkbox"/> 4. Il est facile de voir à l'intérieur des endroits qui servent aux enfants pour se retirer <input type="checkbox"/> 5. Il y a une ou des consignes, une ou des photos ou un ou des pictogrammes pour assurer la tranquillité des enfants qui se retirent .../5
1.1.4 Les lieux permettent différents types d'activités			
Les lieux permettent des activités : <input type="checkbox"/> 1. De jeux symboliques <input type="checkbox"/> 2. D'arts plastiques <input type="checkbox"/> 3. De construction ou de blocs <input type="checkbox"/> 4. De jeux de manipulation ou de jeux de table <input type="checkbox"/> 5. De lecture <input type="checkbox"/> 6. De jeux moteurs <input type="checkbox"/> 7. De musique (écoute ou production) <input type="checkbox"/> 8. De menuiserie <input type="checkbox"/> 9. De jeux d'eau <input type="checkbox"/> 10. De jeux de sable <input type="checkbox"/> 11. De jeux scientifiques .../11			
1.1.5 Les lieux sont aménagés afin de permettre une complémentarité des activités			
<input type="checkbox"/> 1. Aire d'arts plastiques près d'un approvisionnement d'eau <input type="checkbox"/> 2. Aire de construction et de jeux symboliques à proximité <input type="checkbox"/> 3. Aire de jeux de sable près d'un approvisionnement d'eau <input type="checkbox"/> 4. Aire de jeux d'eau près d'un approvisionnement d'eau <input type="checkbox"/> 5. Aire de lecture près de l'aire d'écoute de musique <input type="checkbox"/> 6. Aire de lecture à l'écart des aires de circulation <input type="checkbox"/> 7. Aire de lecture loin des jeux symboliques <input type="checkbox"/> 8. Aire de lecture loin des jeux de construction <input type="checkbox"/> 9. Aire de lecture située dans un lieu où l'enfant peut se retirer .../9			

1.1.6. Les lieux sont aménagés pour répondre aux besoins et aux intérêts des enfants

- ☐ 1. La ou les tables pour jouer ou manger sont à la hauteur des enfants
- ☐ 2. Les chaises sont à la hauteur des enfants
- ☐ 3. Il y a des coussins, un tapis ou un pouf pour que les enfants s'installent par terre confortablement
- ☐ 4. Les enfants ont un endroit personnel pour mettre leurs effets (couverture, objet de transition, verre, couches, etc.) à l'intérieur du local d'appartenance
- ☐ 5. Un endroit précis est réservé pour ranger seulement les réalisations des enfants
- ☐ 6. Les réalisations et les explorations des enfants sont affichées
- ☐ 7. La décoration reprend les thèmes adaptés au niveau de développement des enfants (animaux, personnages connus, vie quotidienne, etc.)
- ☐ 8. La décoration reflète la vie des enfants (photos des sorties, des activités dans le service de garde, photos des parents, de la fratrie, etc.)
- ☐ 9. Les éléments décoratifs sont disposés pour que les enfants puissent les voir aisément (par exemple, à leur hauteur)
- ☐ 10. La majorité des éléments décoratifs sont protégés (par exemple, plastifiés) pour permettre aux enfants d'y toucher

.../10

1.1.7. L'aménagement du service de garde tient compte des besoins de l'éducatrice

Présence de :

- ☐ 1. Chaise berçante, causeuse ou fauteuil
- ☐ 2. Casier ou étagère pour les effets personnels de l'éducatrice rangés de façon sécuritaire (non accessibles aux enfants, à l'abri du vol, etc.)
- ☐ 3. Chaise à la taille de l'éducatrice ou chaise
- ☐ 4. Centre de ressources ou bibliothèque contenant des outils de référence sur les services de garde éducatifs ou sur le développement des enfants (peut être à l'extérieur du local d'appartenance)
- ☐ 5. Escabeau, marchepied sécuritaire ou rien n'est rangé au-dessus de la hauteur des épaules de l'éducatrice
- ☐ 6. Équipement (lavabo, table à langer) à la hauteur de l'éducatrice
- ☐ 7. Installation où l'éducatrice peut écrire confortablement dans le local (par exemple, table ou comptoir à sa hauteur)
- ☐ 8. Marchepied ou escalier pour que les enfants puissent accéder à l'équipement (lavabo, table à langer, fontaine, etc.)
- ☐ 9. Objets lourds rangés au-dessous de la hauteur des épaules de l'éducatrice
- ☐ 10. Salle du personnel (autre que le bureau de la gestionnaire)
- ☐ 11. Téléphone disponible dans un lieu discret (peut être dans le local d'appartenance) ou téléphone sans fil
- ☐ 12. Toilette à la hauteur de l'éducatrice (peut être à l'extérieur du local d'appartenance)

.../12

1.1.8. L'aménagement des lieux permet aux enfants d'avoir un contact direct avec le matériel : de le choisir, de le manipuler et de le ranger

- ☐ 1. La majorité du matériel est à la vue des enfants dans toutes les aires de jeux
- ☐ 2. La majorité du matériel est à la portée des enfants dans toutes les aires de jeux
- ☐ 3. Le matériel est classifié pour favoriser le jeu (par dimension du développement, à proximité des aires de jeux, par habileté des enfants, etc.)
- ☐ 4. La majorité du matériel est rangé dans des bacs accessibles aux enfants
- ☐ 5. Les lieux de rangement sont organisés pour que les enfants puissent classer, trier et associer
- ☐ 6. Les lieux de rangement sont identifiés par un moyen compréhensible pour les enfants (pictogramme, photo, spécimen d'objet, etc.)
- ☐ 7. Le matériel est organisé pour suggérer des jeux aux enfants (blocs empilés ou placés en cercle, poupée installée dans une chaise haute, etc.)

.../7

1.1.9. L'environnement répond aux besoins particuliers de certains enfants

- ☐ 1. Les fauteuils roulants, les poussettes et les personnes en béquilles peuvent accéder facilement au service de garde (rampe d'accès, entrée au niveau du sol, etc.)
- ☐ 2. La cour extérieure comprend un sentier asphalté assez large pour un fauteuil roulant
- ☐ 3. Les portes qui ouvrent vers l'extérieur du service de garde offrent un dégagement suffisant pour laisser passer un fauteuil roulant
- ☐ 4. Il y a un ascenseur dans le service de garde s'il est sur plus d'un étage ou il existe une rampe entre les niveaux
- ☐ 5. Il y a des barres de soutien dans les corridors
- ☐ 6. Il y a des barres de soutien dans le local
- ☐ 7. Il y a des barres de soutien dans la toilette
- ☐ 8. Le sol du local est recouvert de tapis amovibles dans certaines aires plus bruyantes ou le sol est recouvert d'un revêtement amortissant
- ☐ 9. Les pattes des chaises ou des tables sont recouvertes de balles de tennis pour être moins bruyantes lorsqu'elles sont déplacées
- ☐ 10. La liste des allergies des enfants est affichée dans le local
- ☐ 11. Des mesures sont prises pour protéger les enfants ayant des allergies (photos, aménagement des repas, Epipen accessible, etc.)
- ☐ 12. Il y a des ciseaux pour gaucher
- ☐ 13. Les pictogrammes sont contrastés (couleurs, textures, etc.)
- ☐ 14. Il y a un espace réservé pour offrir des soins personnalisés à un enfant malade ou ayant besoin de soins particuliers
- ☐ 15. Il y a de l'équipement, des jouets ou des ustensiles transformés ou achetés, pour répondre aux besoins particuliers de certains enfants (chaise munie d'un soutien pour la tête, cuillère avec gros manche pour favoriser la prise, assiette ou jeux avec ventouse antidérapante, etc.)

.../15

1.2 Le matériel

1.2.1 Le matériel à l'intérieur est adapté aux besoins des enfants

A – Matériel sécuritaire	B – Matériel en quantité suffisante	C – Matériel en bon état	D – Matériel de différentes provenances
Éléments non sécuritaires : <input type="checkbox"/> 1. Matériel qui peut couper, lacérer, etc. <input type="checkbox"/> 2. Matériel avec de petites pièces qui se détachent et qui peuvent être avalées <input type="checkbox"/> 3. Matériel de taille ne correspondant pas aux normes d'anti-étouffement (voir gabarit) <input type="checkbox"/> 4. Matériel détérioré qui met en danger les enfants (par exemple, rembourrage pouvant être avalé) <input type="checkbox"/> 5. Matériel contenant un produit toxique pouvant être avalé ou sucé <input type="checkbox"/> 6. Matériel dangereux laissé à l'usage des enfants sans surveillance (ciseaux, cordes à danser, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Objet, jeu ou matériel déposé pouvant tomber sur les enfants .../7	Éléments à privilégier : <input type="checkbox"/> 1. En nombre suffisant pour le nombre des enfants du groupe <input type="checkbox"/> 2. En plusieurs exemplaires pour ce qui est de certains jouets polyvalents ou populaires <input type="checkbox"/> 3. Matériel rangé dans le local d'appartenance pour en permettre la rotation <input type="checkbox"/> 4. Matériel rangé à l'extérieur du local d'appartenance pour en permettre la rotation (local de réserve) <input type="checkbox"/> 5. Matériel apporté de la maison par les enfants (autre qu'un objet de transition) .../5	Éléments à privilégier : <input type="checkbox"/> 1. Propre <input type="checkbox"/> 2. Bon état (par exemple, livres dont les pages ne sont pas déchirées ou colorées) <input type="checkbox"/> 3. Attrayant (jeux aux couleurs vives, graphisme simple, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Complet (il ne manque pas de pièces aux casse-têtes, aux jeux d'encastrement, les poupées ont tous leurs membres, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Résistant (fabriqué à partir de matériaux résistants, de bonne qualité, etc.) .../5	Éléments à privilégier : <input type="checkbox"/> 1. Matériel de fabrication commerciale <input type="checkbox"/> 2. Matériel fait maison <input type="checkbox"/> 3. Objets de la vie courante (ustensiles de cuisine, brosses, bigoudis, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Répliques miniaturisées (ustensiles de cuisine, aliments, outils, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Matériel de récupération .../5

1.2.2 Le matériel favorise toutes les dimensions du développement

A – Matériel favorisant spécifiquement la dimension psychomotrice	B – Matériel favorisant spécifiquement la dimension intellectuelle	C – Matériel favorisant spécifiquement la dimension socioaffective	D – Matériel favorisant spécifiquement la dimension langagière	E – Matériel favorisant spécifiquement la créativité
Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Bac à eau <input type="checkbox"/> 2. Bac à sable <input type="checkbox"/> 3. Balles <input type="checkbox"/> 4. Ballons <input type="checkbox"/> 5. Ballon sautoir <input type="checkbox"/> 6. Blocs (différentes tailles) <input type="checkbox"/> 7. Boîtes de carton de tailles différentes <input type="checkbox"/> 8. Camions <input type="checkbox"/> 9. Cerceaux <input type="checkbox"/> 10. Ciseaux <input type="checkbox"/> 11. Corde à danser <input type="checkbox"/> 12. Gros véhicules pouvant être enfourchés, poussés, ou tirés <input type="checkbox"/> 13. Jouets pour l'eau ou le sable (pelle, seau, moule, etc.) <input type="checkbox"/> 14. Matériel à empiler <input type="checkbox"/> 15. Matériel à enfiler <input type="checkbox"/> 16. Parachute <input type="checkbox"/> 17. Petites autos <input type="checkbox"/> 18. Quilles <input type="checkbox"/> 19. Rubans rythmiques <input type="checkbox"/> 20. Savon à bulles <input type="checkbox"/> 21. Structure psychomotrice pour grimper (échelle, glissoire, etc.) <input type="checkbox"/> 22. Tapis pour rouler ou ramper <input type="checkbox"/> 23. Tunnel .../23	Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Boîte à surprise <input type="checkbox"/> 2. Calendrier <input type="checkbox"/> 3. Cesse-têtes <input type="checkbox"/> 4. Horloge <input type="checkbox"/> 5. Jeux de dominos <input type="checkbox"/> 6. Jeux d'encastrement <input type="checkbox"/> 7. Jeux de règles ou de société <input type="checkbox"/> 8. Jeux de manipulation (Monsieur Patate, matériel à lacer, à attacher, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Jeux de mémoire <input type="checkbox"/> 10. LEGO, jeu de construction <input type="checkbox"/> 11. Matériel à classer ou à sérier <input type="checkbox"/> 12. Matériel à emboîter <input type="checkbox"/> 13. Matériel informatique (cédérom, Internet, etc.) <input type="checkbox"/> 14. Matériel scientifique <input type="checkbox"/> 15. Objet pour vider et pour transvider (entonnoir, tasse à mesurer, etc.) .../15	Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Accessoires pour poupées <input type="checkbox"/> 2. Accessoires pour se déguiser (chapeaux, sacs à main, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Accessoires représentant des milieux de vie <input type="checkbox"/> 4. Appareil photo (réel ou réplique) <input type="checkbox"/> 5. Coussins ou poufs <input type="checkbox"/> 6. Couverture <input type="checkbox"/> 7. Figurines (animaux, personnages, canard, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Miroir à la hauteur des enfants <input type="checkbox"/> 9. Mobilier pour imiter (maisonnette, établi, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Modèles réduits (ferme, garage, etc.) <input type="checkbox"/> 11. Maquillage <input type="checkbox"/> 12. Objets en peluche ou en tissu <input type="checkbox"/> 13. Poupées <input type="checkbox"/> 14. Poussette <input type="checkbox"/> 15. Vêtements de déguisement .../15	Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Affiche <input type="checkbox"/> 2. Album photos <input type="checkbox"/> 3. Appareil d'enregistrement <input type="checkbox"/> 4. Appareil pour écouter <input type="checkbox"/> 5. Cassettes audio, CD <input type="checkbox"/> 6. Imagier <input type="checkbox"/> 7. Jouets sonores <input type="checkbox"/> 8. Lettres en plastique, en feutrine, en carton <input type="checkbox"/> 9. Livres <input type="checkbox"/> 10. Machine à écrire ou clavier d'ordinateur <input type="checkbox"/> 11. Marionnettes <input type="checkbox"/> 12. Ordinateur <input type="checkbox"/> 13. Photos affichées <input type="checkbox"/> 14. Tableau <input type="checkbox"/> 15. Téléphone (réel ou réplique) .../15	Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Argile <input type="checkbox"/> 2. Bâtonnets (bois, plastique, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Catalogues ou revues <input type="checkbox"/> 4. Colle, ruban adhésif ou agrafeuse <input type="checkbox"/> 5. Craies <input type="checkbox"/> 6. Crayons <input type="checkbox"/> 7. Éléments naturels (cocoïtes, feuilles, coquillages) <input type="checkbox"/> 8. Imprimante <input type="checkbox"/> 9. Instruments de musique <input type="checkbox"/> 10. Matériel recyclé <input type="checkbox"/> 11. Papier (blanc, de couleur, cartonné, journal, etc.) <input type="checkbox"/> 12. Papier, carton pour réalisations collectives <input type="checkbox"/> 13. Pâte à modeler <input type="checkbox"/> 14. Peinture <input type="checkbox"/> 15. Pinceaux, tampon encreur, rouleaux, éponges, etc. <input type="checkbox"/> 16. Tissue, laine, ouate, etc. .../16

1.2.3 Le matériel stimule les sens de l'enfant

Présence de matériel à explorer en ce qui concerne les :

- ☐ 1. Odeurs (pochette, crayons odorants, etc.)
 - ☐ 2. Textures (coussins, tapis de diverses textures, objets en peluche, fourrure, etc.)
 - ☐ 3. Couleurs (papier cellophane de couleur, prisme, etc.)
 - ☐ 4. Sons (clochettes, mobiles, hochets, etc.)
- .../4

<p>1.2.4 Le matériel reflète la diversité des réalités familiales et culturelles</p> <p>Présence de :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Cassette de musique du monde ou chansons en plusieurs langues (autres que le français ou l'anglais)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Déguisements de cultures diverses</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Accessoires de cultures diverses (sacs, paniers, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Livres représentant des réalités familiales diverses</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Livres représentant des réalités culturelles diverses</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Livres écrits en langues ou en alphabets différents</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Monnaie, timbres ou cartes (postales, de Noël, etc.) provenant de pays différents</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités familiales</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités culturelles</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Poupées représentant des origines ethniques diverses</p> <p><input type="checkbox"/> 11. Poupées sexuées</p> <p><input type="checkbox"/> 12. Ustensiles de cuisine d'origines diverses</p> <p>.../12</p>
<p>2. La structuration et la variation des types d'activités</p> <p>2.1 La planification des activités par l'éducatrice</p> <p>2.1.1 L'éducatrice planifie adéquatement les activités de son groupe (entrevue)</p> <p><input type="checkbox"/> 1. La planification des activités est mise par écrit</p> <p><input type="checkbox"/> 2. La planification des activités est conçue par l'éducatrice</p> <p><input type="checkbox"/> 3. La planification des activités est conçue pour une période n'excédant pas une semaine</p> <p><input type="checkbox"/> 4. La planification des activités ou une partie de la planification est affichée pour les parents</p> <p><input type="checkbox"/> 5. La planification des activités est affichée pour les autres membres du personnel</p> <p><input type="checkbox"/> 6. La planification des activités est remise aux parents</p> <p><input type="checkbox"/> 7. La planification des activités est remise aux membres de la direction ou aux autres membres du personnel</p> <p>.../7</p>
<p>2.1.2 La planification est appliquée avec souplesse (entrevue)</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)</p> <p>Planification des activités :</p> <p><input type="checkbox"/> 2. La planification est révisée tous les jours ou toutes les semaines</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des imprévus dans l'horaire due à l'organisation du service de garde (dîner en retard, remplaçant en retard, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des intérêts ponctuels des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte d'événements imprévus</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte du temps qu'il fait</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence ou de l'absence de certains enfants ou du nombre d'enfants absents</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de l'état de santé ou de l'humeur des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence d'une personne de l'extérieur (stagiaire, observatrice, conseillère pédagogique, parent, etc.)</p> <p>.../9</p>
<p>2.1.3 L'éducatrice utilise des ressources humaines et matérielles pour la soutenir dans sa planification (entrevue)</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)</p> <p>Ressources humaines et matérielles utilisées :</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Programme éducatif des centres de la petite enfance (CPE)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Revue, bulletin d'association professionnelle</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Livres personnels</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Centre de documentation dans le service de garde</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Internet</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Bibliothèque ou centre de documentation</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Banque d'activités</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Échanges avec les parents</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Discussions avec des collègues</p> <p><input type="checkbox"/> 11. Échanges avec la coordonnatrice pédagogique</p> <p>.../11</p>
<p>2.1.4 Des sources d'inspiration pertinentes orientent l'éducatrice pour planifier les activités du groupe d'enfants (entrevue)</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)</p> <p>Sources d'inspiration pertinentes :</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Des thèmes</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Des événements traditionnels (Noël, Halloween, Fête des mères, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Des événements saisonniers (automne, cueillette des pommes, etc.) ou le temps qu'il fait</p> <p><input type="checkbox"/> 5. La connaissance du développement des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Les intérêts ou les besoins des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Les intérêts ou les passions de l'éducatrice</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Les forces ou les habiletés des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Le passage d'un enfant d'un stade de développement à un autre</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Les demandes des enfants</p> <p>.../10</p>

2.2 L'observation des enfants
2.2.1 L'éducatrice s'organise pour observer les enfants
L'éducatrice :
<input type="checkbox"/> 1. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour observer ces derniers <input type="checkbox"/> 2. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour consigner ses observations sur ces derniers <input type="checkbox"/> 3. Utilise un ou des moyens mnémotechniques pour se rappeler les faits observés dans le feu de l'action (bloc-notes à portée de la main, babillard, feuilles épinglées au mur dans différents coins du local, photographies, objets mis de côté identifiés au nom de l'enfant, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Se place dans le local pour voir la majorité des enfants <input type="checkbox"/> 5. Se place à la hauteur des enfants pour avoir le même point d'observation qu'eux <input type="checkbox"/> 6. Utilise des outils d'observation méthodiques <input type="checkbox"/> 7. Note au fur et à mesure, dans un rapport écrit, les principales observations concernant les activités de l'enfant .../7
2.2.2 À la suite de ses observations, l'éducatrice note de l'information pertinente (entrevue)
Elle note :
<input type="checkbox"/> 1. Un événement inhabituel qui survient <input type="checkbox"/> 2. Des interactions entre les enfants <input type="checkbox"/> 3. Une activité réalisée par l'enfant <input type="checkbox"/> 4. Une habileté nouvelle développée par l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Un intérêt nouveau ou récurrent de l'enfant <input type="checkbox"/> 6. La fréquence ou la répétition de gestes ou d'activités par l'enfant <input type="checkbox"/> 7. Les hésitations de l'enfant face à des situations nouvelles ou inhabituelles <input type="checkbox"/> 8. Une difficulté particulière rencontrée par l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Des informations sur les activités de base (manger, dormir, boire et éliminer) <input type="checkbox"/> 10. Des informations sur l'humeur de l'enfant .../10
2.2.3 L'éducatrice donne suite à ses observations (entrevue)
L'éducatrice :
<input type="checkbox"/> 1. Transmet les données de ses observations aux parents <input type="checkbox"/> 2. Détermine une activité à entreprendre avec un enfant ou un groupe d'enfants <input type="checkbox"/> 3. Détermine une habileté ou un intérêt à soutenir chez un enfant <input type="checkbox"/> 4. Cible une ou des transformations à apporter à l'aménagement <input type="checkbox"/> 5. Choisit du matériel à ajouter ou à retirer <input type="checkbox"/> 6. Détermine les relations interpersonnelles à soutenir <input type="checkbox"/> 7. Transmet les données de ses observations aux professionnels concernés <input type="checkbox"/> 8. Discute des interventions à effectuer auprès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants avec les autres membres du personnel qui interviennent auprès d'eux .../8
2.3 L'horaire de la journée
2.3.1 La séquence des principaux éléments de la journée est souple, mais elle permet aux enfants de développer des repères dans le temps
<input type="checkbox"/> 1. La séquence des éléments de la journée est connue des enfants ou elle leur est rappelée fréquemment pour qu'ils la connaissent <input type="checkbox"/> 2. La séquence des éléments de la journée est affichée pour les parents et pour les autres membres du personnel <input type="checkbox"/> 3. La séquence des éléments de la journée est affichée sous forme de pictogrammes, de dessins ou de photos pour les enfants <input type="checkbox"/> 4. La séquence des principaux éléments de la journée est flexible : les heures de début et de fin des différentes activités peuvent être modifiées pour répondre à un besoin des enfants <input type="checkbox"/> 5. L'organisation du service de garde soutient l'éducatrice qui apporte des changements à la longueur des activités <input type="checkbox"/> 6. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils puissent se repérer dans la journée (sablier, horloge, calendrier, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils développent des repères dans l'année (calendrier, tableau de la météo, indices saisonniers, etc.) .../7
2.3.2 La séquence des activités de la journée tient compte du besoin des enfants d'équilibrer leur énergie
<input type="checkbox"/> 1. Les heures de collation sont déterminées en tenant compte des heures d'arrivée et de départ de la majorité des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les heures de collation ne sont pas trop rapprochées ni trop éloignées des heures des repas <input type="checkbox"/> 3. L'heure du dîner est déterminée en fonction du rythme biologique des enfants <input type="checkbox"/> 4. La séquence des activités alterne les moments où les enfants peuvent bouger et les moments plus calmes <input type="checkbox"/> 5. La séquence des activités démontre un équilibre entre le temps alloué aux activités amorcées par l'enfant et à celles qu'amorce l'éducatrice <input type="checkbox"/> 6. Le temps alloué à chacune des périodes de la journée permet aux enfants de bien vivre sans être bousculés ni subir des attentes qui entraînent un comportement dérangeant chez les enfants <input type="checkbox"/> 7. Le temps alloué aux jeux extérieurs varie selon les activités possibles en fonction du temps qu'il fait <input type="checkbox"/> 8. Le temps alloué au visionnage d'émissions de télé, de films ou de séquences vidéo est flexible et adapté à la capacité d'attention des enfants <input type="checkbox"/> 9. Il n'y a pas plus d'une période allouée pour regarder des émissions de télé, des films ou des séquences vidéo au cours de la journée d'observation .../9
2.3.3 L'horaire de la journée agence différentes formes de regroupement d'enfants de façon équilibrée
<input type="checkbox"/> 1. Groupe mixte (répartition sporadique des enfants) <input type="checkbox"/> 2. Groupes fusionnés (pour la majeure partie de la journée) <input type="checkbox"/> 3. Groupe d'appartenance simple <input type="checkbox"/> 4. Groupes jumelés (pour certaines périodes de la journée) <input type="checkbox"/> 5. Rassemblement .../5

2.3.4 Les types d'activités varient au cours de la journée	
A – Types d'activités à l'intérieur :	B – Types d'activités à l'extérieur :
<input type="checkbox"/> 1. Activité proposée à tous les enfants du groupe à l'intérieur <input type="checkbox"/> 2. Activité proposée à un sous-groupe d'enfants à l'intérieur <input type="checkbox"/> 3. Activité proposée en atelier en rotation à l'intérieur <input type="checkbox"/> 4. Activité proposée en atelier au choix à l'intérieur <input type="checkbox"/> 5. Jeux libres à l'intérieur <input type="checkbox"/> 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'intérieur <input type="checkbox"/> 7. Activité de base (autre que l'accueil ou le départ) « animée » à l'intérieur .../7	<input type="checkbox"/> 1. Temps qu'il fait ne permettant pas d'activités à l'extérieur (voir contexte d'observation) <input type="checkbox"/> 2. Activité proposée à l'extérieur <input type="checkbox"/> 3. Activité proposée en atelier en rotation à l'extérieur <input type="checkbox"/> 4. Activité proposée en atelier au choix à l'extérieur <input type="checkbox"/> 5. Jeux libres à l'extérieur <input type="checkbox"/> 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'extérieur <input type="checkbox"/> 7. Activité de base (autre que l'accueil ou le départ) à l'extérieur .../7
2.4 Les activités	
2.4.1 Les jeux libres sont valorisés	
<input type="checkbox"/> 1. Le nombre de périodes de jeux libres est équilibré par rapport aux autres types d'activités (au moins une période de jeu libre le matin et l'après-midi) <input type="checkbox"/> 2. Le temps alloué aux périodes de jeux libres est suffisant pour permettre aux enfants d'élaborer un projet et de développer leur jeu <input type="checkbox"/> 3. Au cours des jeux libres, les enfants peuvent utiliser tout le matériel qui est à leur portée <input type="checkbox"/> 4. Les jouets, les jeux et l'équipement disponibles au cours des jeux libres sont variés, c'est-à-dire qu'ils permettent de développer une variété de dimensions chez l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Toutes les aires d'activités sont accessibles aux enfants <input type="checkbox"/> 6. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins habituels des enfants au cours de jeux libres <input type="checkbox"/> 7. Le nombre d'enfants pouvant se regrouper pour jouer ensemble n'est pas limité a priori par l'éducatrice <input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice ajoute du nouveau matériel et de nouvelles expériences de jeux libres pour répondre aux besoins et aux intérêts particuliers ou ponctuels des enfants du groupe .../8	
2.4.2 Au cours des activités proposées, l'enfant peut faire des choix significatifs	
A – À éviter :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice impose une activité à un enfant contre son gré <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice impose un ou des compagnons de jeu à un enfant ou elle refuse qu'un enfant joue avec un autre enfant ou avec un groupe d'enfants <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice impose une seule démarche acceptable pour réaliser une activité .../3	<input type="checkbox"/> 1. L'enfant peut choisir ses compagnons de jeu parmi les enfants de son groupe (sans restriction de la part de l'éducatrice) <input type="checkbox"/> 2. L'enfant détermine lui-même le déroulement de l'activité (étapes à suivre) ou il peut choisir parmi un éventail de déroulements possibles <input type="checkbox"/> 3. L'enfant peut utiliser le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu <input type="checkbox"/> 4. L'enfant détermine lui-même les buts qu'il veut atteindre <input type="checkbox"/> 5. L'enfant détermine lui-même les règles du jeu ou les scénarios s'il y a lieu <input type="checkbox"/> 6. La nature des choix que l'enfant doit faire est adéquate par rapport à ses capacités <input type="checkbox"/> 7. L'enfant doit choisir parmi un nombre de possibilités qui tient compte de ses capacités et de son expérience pour faire des choix .../7
2.4.3 Les activités proposées par l'éducatrice aux enfants de son groupe sont appropriées	
Les activités proposées par l'éducatrice :	
<input type="checkbox"/> 1. Tiennent compte du stade de développement des enfants du groupe <input type="checkbox"/> 2. Offrent un défi réaliste aux enfants (assez difficiles pour offrir un défi, mais assez faciles pour que l'enfant puisse réussir après un processus par essais et erreurs) <input type="checkbox"/> 3. Correspondent aux intérêts des enfants <input type="checkbox"/> 4. Stimulent la créativité des enfants <input type="checkbox"/> 5. Font appel à l'imaginaire des enfants <input type="checkbox"/> 6. Favorisent le développement des capacités intellectuelles des enfants <input type="checkbox"/> 7. Correspondent aux besoins ponctuels des enfants (bouger, parler, relaxer, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Intègrent les suggestions des enfants .../8	
2.4.4 Les activités proposées par l'éducatrice favorisent l'apprentissage actif des enfants de son groupe	
A – À éviter :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les activités sont fermées : une seule démarche est acceptée ou permet de les réussir .../1	<input type="checkbox"/> 1. Les activités sont ouvertes : elles permettent aux enfants de faire des choix significatifs et de les réaliser en déterminant eux-mêmes les buts à atteindre et les étapes ou la démarche pour les atteindre <input type="checkbox"/> 2. Le matériel utilisé est varié <input type="checkbox"/> 3. Le matériel utilisé se prête à des usages multiples <input type="checkbox"/> 4. Les activités permettent la manipulation directe du matériel par les enfants <input type="checkbox"/> 5. Les activités permettent à tous les enfants de réussir <input type="checkbox"/> 6. Les activités stimulent le développement du langage des enfants parce qu'elles les incitent à parler avec les autres et à commenter leurs expériences <input type="checkbox"/> 7. Les activités sont organisées de façon à permettre que l'attention première de l'éducatrice soit disponible pour les enfants plutôt que pour le matériel .../7

2.4.5 L'éducatrice organise le matériel et l'équipement nécessaires à l'ensemble des activités	
<input type="checkbox"/> 1. Le matériel est préparé à l'avance ou le matériel est préparé avec la participation des enfants <input type="checkbox"/> 2. La préparation du matériel n'entraîne pas de temps d'attente pour les enfants <input type="checkbox"/> 3. Si nécessaire, le local est aménagé à l'avance ou avec la participation des enfants <input type="checkbox"/> 4. Le matériel est prévu en quantité suffisante pour tous les enfants du groupe <input type="checkbox"/> 5. Les enfants peuvent se servir eux-mêmes du matériel <input type="checkbox"/> 6. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation sécuritaire du matériel (par exemple, les ciseaux sont utilisés sous surveillance pour les moins de 3 ans) <input type="checkbox"/> 7. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation hygiénique du matériel (par exemple, une flûte pour chacun des enfants) <input type="checkbox"/> 8. Pour des activités plus salissantes, l'équipement ou le local est aménagé de façon à réduire le plus possible le nettoyage subséquent <input type="checkbox"/> 9. Pour des activités plus salissantes, les vêtements des enfants sont protégés ou les enfants ont des vêtements prévus à cet effet <input type="checkbox"/> 10. L'aménagement octroie à tous les enfants suffisamment d'espace pour ne pas se nuire ...10	
2.4.6 Les ateliers libres ou au choix permettent à l'enfant de s'approprier son processus d'apprentissage (voir 3.1.4 pour l'intervention au cours des ateliers)	
<input type="checkbox"/> 1. Il n'y a pas de période d'ateliers libres ou d'ateliers au choix (passez à un autre item) Caractéristiques des périodes d'ateliers libres ou d'ateliers au choix : <input type="checkbox"/> 2. Les enfants déterminent eux-mêmes leur projet ou ils choisissent leur atelier <input type="checkbox"/> 3. Les enfants peuvent modifier leur projet ou leur choix au cours de la période <input type="checkbox"/> 4. Le nombre maximum d'enfants par atelier ou par projet n'est pas déterminé à l'avance <input type="checkbox"/> 5. Les enfants peuvent choisir leurs compagnons de jeu au cours de la période <input type="checkbox"/> 6. Les enfants peuvent transporter le matériel d'un coin du local à l'autre, à la seule condition de le rapporter après utilisation <input type="checkbox"/> 7. Le choix d'ateliers permet aux enfants d'avoir accès à des activités riches et diversifiées ou les enfants sont en ateliers libres <input type="checkbox"/> 8. Les enfants ont la possibilité de faire un retour avec l'adulte ou avec d'autres enfants sur ce qu'ils ont fait au cours de la période d'atelier ...8	
2.4.7 Les périodes ou groupes jumelés permettent aux enfants de vivre des expériences agréables	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet s'il n'y a aucune période en groupes jumelés	
A - À éviter :	B - À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les ratios éducatrice-enfants réglementaires ne sont pas respectés et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent <input type="checkbox"/> 2. L'attention première des éducatrices n'est pas dirigée vers les enfants (tâches connexes, va-et-vient fréquent des éducatrices en dehors du local, etc.) ...12	<input type="checkbox"/> 1. Les enfants des deux groupes d'appartenance se voient offrir les mêmes choix d'activités <input type="checkbox"/> 2. Les enfants des deux groupes d'appartenance ont accès au même matériel au cours de ces périodes <input type="checkbox"/> 3. Les éducatrices intègrent les suggestions des enfants pour varier les activités proposées <input type="checkbox"/> 4. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des enfants <input type="checkbox"/> 5. Le matériel et l'équipement à la disposition des enfants sont en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 6. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des enfants <input type="checkbox"/> 7. Le nombre d'enfants réunis ne dépasse pas 20 pour les enfants de 4 ans ou plus ou 16 pour les enfants de moins de 4 ans <input type="checkbox"/> 8. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes <input type="checkbox"/> 9. La durée des groupes jumelés est flexible et elle tient compte de l'intérêt et des besoins des enfants <input type="checkbox"/> 10. Les éducatrices mettent fin au jumelage lorsque les besoins ou les intérêts des enfants le demandent ...10
2.4.8 Lors des périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet s'il n'y a aucune période en groupes jumelés ou fusionnés	
A - À éviter :	B - À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel font montre de relations tendues ou agressives <input type="checkbox"/> 4. Les membres du personnel émettent des jugements désobligeants sur les parents ou sur les enfants ...14	<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités du rassemblement ou des groupes jumelés <input type="checkbox"/> 4. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique à l'égard des parents <input type="checkbox"/> 5. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique à l'égard des enfants <input type="checkbox"/> 6. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique à l'égard des autres membres du personnel du service de garde <input type="checkbox"/> 7. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les membres du personnel ont des interventions cohérentes les uns avec les autres <input type="checkbox"/> 8. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les membres du personnel donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses ...8

2.4.9. Les périodes de rassemblement permettent aux enfants de vivre des moments agréables en communauté	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet s'il n'y a aucune période en rassemblement	
A – À éviter :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les ratios éducatrice/enfants réglementaires ne sont pas respectés et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent <input type="checkbox"/> 2. L'attention des éducatrices n'est pas dirigée vers les enfants (tâches connexes, va-et-vient fréquent des éducatrices en dehors du local, etc.) .../2	<input type="checkbox"/> 1. Les éducatrices proposent des activités ouvertes ou des jeux libres <input type="checkbox"/> 2. Les éducatrices intègrent les suggestions des enfants pour varier les activités proposées <input type="checkbox"/> 3. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des enfants <input type="checkbox"/> 4. Le matériel et l'équipement à la disposition des enfants sont en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 5. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des enfants <input type="checkbox"/> 6. Le nombre d'enfants rassemblés dans un local ne dépasse pas 25 à l'intérieur <input type="checkbox"/> 7. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes <input type="checkbox"/> 8. La durée des rassemblements tient compte de l'intérêt et des besoins des enfants <input type="checkbox"/> 9. Les éducatrices mettent fin au rassemblement lorsque les besoins ou les intérêts des enfants le demandent <input type="checkbox"/> 10. Le nombre de rassemblements dans la journée ne dépasse pas 3 .../10
2.4.10. Lors des périodes de rassemblement, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet s'il n'y a aucune période de rassemblement	
A – À éviter :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel émettent des jugements déobligeants sur les parents ou sur les enfants .../3	<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités du rassemblement <input type="checkbox"/> 4. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique à l'égard des parents <input type="checkbox"/> 5. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique à l'égard des enfants <input type="checkbox"/> 6. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique à l'égard des autres membres du personnel du service de garde <input type="checkbox"/> 7. Pendant les rassemblements, les membres du personnel présents ont des interventions cohérentes les uns avec les autres <input type="checkbox"/> 8. Pendant les rassemblements, les membres du personnel présents donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses .../8
3. L'interaction de l'éducatrice avec les enfants	
3.1 La valorisation du jeu	
3.1.1 L'éducatrice respecte le jeu des enfants	
L'éducatrice :	
<input type="checkbox"/> 1. Accepte le thème de jeu établi par les enfants <input type="checkbox"/> 2. Accepte le niveau de complexité du jeu établi par les enfants <input type="checkbox"/> 3. Accepte l'objet de jeu déterminé par les enfants <input type="checkbox"/> 4. Accepte les choix de matériel effectués par les enfants <input type="checkbox"/> 5. Accepte les choix des enfants quant à leur compagnon de jeu <input type="checkbox"/> 6. Entre dans le jeu lorsqu'elle perçoit une invitation ou une ouverture de la part des enfants <input type="checkbox"/> 7. Observe et écoute les enfants avant d'entrer dans leurs jeux <input type="checkbox"/> 8. Observe et écoute les enfants pendant sa participation au jeu <input type="checkbox"/> 9. Laisse les enfants se concentrer sur leurs jeux <input type="checkbox"/> 10. Accepte que les enfants utilisent le matériel et l'équipement de façon non usuelle <input type="checkbox"/> 11. Accepte que les enfants déplacent du mobilier ou du matériel <input type="checkbox"/> 12. Se tient à l'écart du jeu lorsque sa présence n'est pas nécessaire ou que sa participation risquerait d'entraver le jeu .../12	
3.1.2 L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des enfants dans leurs jeux	
L'éducatrice :	
<input type="checkbox"/> 1. Met en œuvre les suggestions des enfants pour faire évoluer le jeu <input type="checkbox"/> 2. Invite les enfants à parler de ce qu'ils font et des projets qu'ils imaginent <input type="checkbox"/> 3. Permet aux enfants de prendre des risques calculés, c'est-à-dire qui ne mettent pas en cause leur sécurité <input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à innover et à tester leurs idées <input type="checkbox"/> 5. Commente de façon précise et concrète les réussites des enfants <input type="checkbox"/> 6. Décrit de façon précise et concrète les difficultés rencontrées par les enfants <input type="checkbox"/> 7. Si nécessaire, fait des suggestions pour poursuivre le jeu, sans insister pour que les enfants adoptent celles-ci <input type="checkbox"/> 8. Imité ce que font les enfants pour s'intégrer à leurs jeux <input type="checkbox"/> 9. Joue le rôle que les enfants lui proposent dans leurs jeux <input type="checkbox"/> 10. Demande aux enfants de décrire les « règles » des jeux qu'ils inventent <input type="checkbox"/> 11. Suit les indices fournis par les enfants sur le contenu du jeu ou la direction à donner au jeu <input type="checkbox"/> 12. Fournit le matériel nécessaire pour enrichir et soutenir le jeu, selon la direction que les enfants lui donnent .../12	

3.1.3 L'éducatrice crée un climat propice à l'évolution du jeu des enfants
L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Démontre son plaisir d'être avec les enfants au cours des jeux <input type="checkbox"/> 2. Fait preuve d'humour <input type="checkbox"/> 3. Reconnaît ou souligne la créativité des enfants dans leurs jeux <input type="checkbox"/> 4. Fait appel à l'imaginaire des enfants <input type="checkbox"/> 5. Accorde une attention positive à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 6. Accorde suffisamment de temps à chacune des périodes de jeu pour que ce dernier puisse évoluer et se complexifier <input type="checkbox"/> 7. Accepte de conserver des éléments du jeu en place pour les utiliser ou poursuivre le jeu à une période ultérieure <input type="checkbox"/> 8. Prend en note des observations sur le jeu des enfants <input type="checkbox"/> 9. Fait allusion à des événements survenus au cours du jeu dans des périodes ultérieures de la journée <input type="checkbox"/> 10. Offre un contact physique chaleureux, réconfortant ou stimulant .../10
3.1.4 L'éducatrice soutient les enfants dans le processus de planification d'ateliers libres ou de choix d'ateliers (voir 2.4.6 pour la structuration des ateliers libres ou au choix)
<input type="checkbox"/> 1. Il n'y a pas d'ateliers libres ou au choix (passez à un autre item) L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux ou des activités pour planifier ou pour choisir son atelier <input type="checkbox"/> 3. Organise le moment de planification ou de choix d'atelier en formant des sous-groupes, des dyades ou en circulant pour que les enfants choisissent ou planifient individuellement <input type="checkbox"/> 4. Limite le temps d'attente des enfants lors des moments de planification ou de choix d'ateliers <input type="checkbox"/> 5. S'assure que les enfants saisissent la nature des activités qui sont proposées dans chacun des ateliers au choix ou les enfants sont en ateliers libres <input type="checkbox"/> 6. Permet aux enfants de planifier ou de choisir de façon verbale ou non verbale (en pointant du doigt, en allant chercher un objet, en se dirigeant vers un coin ou un atelier) <input type="checkbox"/> 7. Accepte que certains enfants élaborent une planification simple et d'autres, une planification plus détaillée <input type="checkbox"/> 8. Invite les enfants à planifier ou à choisir dans des lieux qui favorisent les contacts <input type="checkbox"/> 9. S'assure que les enfants peuvent voir le matériel disponible pendant ou avant qu'ils planifient ou qu'ils choisissent <input type="checkbox"/> 10. Soutient les enfants dans leur planification ou dans leur choix en leur posant des questions ouvertes, en décrivant les choix possibles, en reformulant les idées des enfants, etc. <input type="checkbox"/> 11. Prend le temps nécessaire pour que chaque enfant puisse préciser son choix ou son projet d'atelier <input type="checkbox"/> 12. Crée un climat détendu au cours de la période de choix d'atelier ou de planification d'atelier <input type="checkbox"/> 13. Respecte le rythme et les hésitations des enfants (offre à un enfant de passer son tour, prend le temps nécessaire pour qu'un enfant clarifie son projet, pose des questions sur un atelier, etc.) .../13
3.1.5 Au cours des activités, l'éducatrice fait preuve de flexibilité
L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Accepte que les enfants choisissent leurs voisins ou leurs compagnons de jeu <input type="checkbox"/> 2. Intègre les suggestions des enfants pour apporter une variante à une activité qu'elle propose <input type="checkbox"/> 3. Se déplace d'un enfant à un autre pour soutenir chacun dans son activité <input type="checkbox"/> 4. Modifie l'environnement pour répondre aux besoins des enfants au cours d'une activité <input type="checkbox"/> 5. Organise une nouvelle activité imprévue à la demande des enfants <input type="checkbox"/> 6. Accepte qu'un enfant entreprenne une autre activité que le reste du groupe <input type="checkbox"/> 7. Prolonge une activité lorsqu'elle décèle des signes d'intérêt chez les enfants <input type="checkbox"/> 8. Soutient un enfant à l'écart qui décide d'intégrer le groupe au cours d'une activité <input type="checkbox"/> 9. Met fin à une activité lorsqu'elle décèle des signes de désintérêt ou d'ennui chez les enfants .../9
3.1.6 Au cours des activités, l'éducatrice soutient les enfants dans la prise de conscience de leurs réalisations
L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Décrit les réalisations des enfants <input type="checkbox"/> 2. Décrit les habiletés particulières qui sont utilisées par les enfants <input type="checkbox"/> 3. Décrit le procédé ou le processus utilisé par les enfants ou pose des questions aux enfants à ce sujet <input type="checkbox"/> 4. Décrit les relations interpersonnelles qui se déroulent au cours de l'action ou pose des questions aux enfants à ce sujet <input type="checkbox"/> 5. Met en relief les relations de coopération entre les enfants <input type="checkbox"/> 6. Observe les enfants qui sont absorbés par leurs tâches sans nuire à leur concentration <input type="checkbox"/> 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants qui décrivent ce qu'ils font <input type="checkbox"/> 8. Écoute attentivement les enfants qui racontent ce qu'ils font <input type="checkbox"/> 9. Souligne les efforts, les réussites, les difficultés rencontrées sans porter de jugement <input type="checkbox"/> 10. Réutilise des éléments de jeu dans d'autres situations (personnages du jeu précédent, matériel qui semble intéresser particulièrement les enfants, etc.) .../10
3.1.7 L'éducatrice organise une période de réflexion ou un retour agréable sur les activités réalisées par les enfants
L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Utilise des moyens pour mettre en valeur les réalisations des enfants (exposition, démonstration devant le groupe, réinvestissement dans d'autres activités, prise de photos, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Choisit un endroit calme et confortable pour réaliser une activité de réflexion ou un retour <input type="checkbox"/> 3. Regroupe certains enfants pour qu'ils réalisent une activité de réflexion ensemble, sans le soutien direct de l'adulte <input type="checkbox"/> 4. Utilise des jeux et des activités stimulantes pour amener les enfants à prendre conscience de leurs réalisations <input type="checkbox"/> 5. Limite le temps d'attente des enfants au cours de cette période <input type="checkbox"/> 6. Crée un climat détendu <input type="checkbox"/> 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants en ne les bousculant pas, en leur offrant la possibilité de passer leur tour, etc. <input type="checkbox"/> 8. Anime la période de réflexion ou le retour pour permettre aux enfants d'éprouver un sentiment de satisfaction ou de fierté <input type="checkbox"/> 9. Met fin à la période de réflexion ou au retour dès qu'elle sent des signes d'impatience chez les enfants .../9

3.1.8 L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local L'éducatrice :	
<input type="checkbox"/> 1. Organise un temps de rangement à la fin de chaque période de jeu <input type="checkbox"/> 2. Demande aux enfants de ranger sans attendre la fin de la période de jeu, si les jouets et les jeux encombrant le plancher du local et qu'ils constituent un risque d'accident <input type="checkbox"/> 3. Effectue les tâches de nettoyage au fur et à mesure qu'elles sont nécessaires <input type="checkbox"/> 4. Invite les enfants à participer au nettoyage lorsqu'ils sont responsables d'un dégât <input type="checkbox"/> 5. Accepte, à la demande des enfants, de leur confier des tâches de nettoyage ou de rangement qui lui sont généralement réservées et elle fait preuve de tolérance par rapport aux résultats obtenus <input type="checkbox"/> 6. Bouge le mobilier pour agrandir l'espace de jeu selon les besoins des enfants <input type="checkbox"/> 7. Bouge le mobilier pour réduire l'espace de jeu des enfants qui en ont besoin <input type="checkbox"/> 8. Fournit aux enfants le matériel dont ils ont besoin pour poursuivre leurs jeux (exemplaires supplémentaires pour des enfants qui se joignent à une activité, matériel de nature différente pour stimuler, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Installe des enfants dans un autre endroit du local lorsqu'ils manquent d'espace vital ou lorsque des jeux calmes sont dérangés par des jeux bruyants <input type="checkbox"/> 10. Indique par des signaux visuels que l'accès à certaines aires de jeux est permis ou interdit (pictogramme, déplacement d'une armoire, d'une étagère ou d'une cloison, etc.) .../10	
3.2 L'intervention démocratique	
3.2.1 L'éducatrice partage la prise de décision avec les enfants L'éducatrice :	
<input type="checkbox"/> 1. Consulte les enfants sur les questions concernant le déroulement des activités (variantes, choix possibles à l'intérieur d'une même activité, choix d'activités, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Consulte les enfants sur les questions concernant la gestion du groupe (consignes, horaire, début et fin des activités, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Consulte les enfants sur les questions concernant l'organisation du groupe (aménagement, ajout de matériel, décoration, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Reçoit positivement les suggestions des enfants <input type="checkbox"/> 5. Applique les décisions collectives dans la mesure où la santé, la sécurité et le respect des autres sont garantis <input type="checkbox"/> 6. Applique promptement des décisions personnelles sans consulter les enfants lorsque la santé, le bien-être ou le respect des autres sont menacés <input type="checkbox"/> 7. Associe les enfants à la mise en œuvre des décisions collectives <input type="checkbox"/> 8. Réévalue avec les enfants les effets des décisions collectives <input type="checkbox"/> 9. Explique aux enfants les raisons qui justifient ses décisions lorsque celles-ci diffèrent de l'avis émis par les enfants .../9	
3.2.2 L'éducatrice attribue des responsabilités aux enfants	
A – À éviter : <input type="checkbox"/> 1. Les enfants n'ont pas de responsabilités à assumer dans le groupe <input type="checkbox"/> 2. L'attribution de responsabilités aux enfants sert de récompense ou de punition <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice oblige un enfant à assumer une responsabilité contre son gré .../3	B – À promouvoir : <input type="checkbox"/> 1. Les enfants ont des responsabilités à assumer dans le groupe à plusieurs occasions au cours de la journée <input type="checkbox"/> 2. Les responsabilités confiées aux enfants sont adaptées à leurs capacités <input type="checkbox"/> 3. Les responsabilités attribuées aux enfants contribuent à développer leur sentiment de fierté <input type="checkbox"/> 4. Les responsabilités sont partagées démocratiquement entre les enfants, selon un système qui est connu de tous <input type="checkbox"/> 5. Le système d'attribution des responsabilités permet une rotation périodique des responsabilités confiées à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice tient compte des capacités des enfants pour évaluer la façon dont ils assument leurs responsabilités <input type="checkbox"/> 7. Si nécessaire, l'éducatrice soutient les enfants qui assument des responsabilités <input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice accepte avec calme qu'un enfant fasse un dégât en assumant une responsabilité <input type="checkbox"/> 9. L'éducatrice félicite, remercie, encourage un enfant qui assume une responsabilité <input type="checkbox"/> 10. L'éducatrice accepte que l'enfant assume à son rythme la responsabilité qui lui est confiée .../10
3.2.3 L'éducatrice associe les enfants à la résolution des conflits interpersonnels et les soutient dans ce processus	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun conflit ne survient au cours de la période d'observation	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Fait preuve de favoritisme envers un enfant ou un groupe d'enfants au détriment d'un autre <input type="checkbox"/> 2. Favorise certains enfants sur la base de préjugés (sexistes, racistes, religieux, autres) <input type="checkbox"/> 3. Impose des punitions pour résoudre un conflit .../3	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Démontre rapidement aux enfants qu'elle est attentive et disponible pour répondre à la situation <input type="checkbox"/> 2. Établit un contact apaisant avec les enfants en cause dans le conflit et elle les réconforte au besoin <input type="checkbox"/> 3. Agit comme médiatrice entre deux ou plusieurs enfants en conflit, si son aide est utile <input type="checkbox"/> 4. S'assure que l'intégrité physique des enfants en cause n'est pas menacée <input type="checkbox"/> 5. Utilise une forme de médiation adaptée à l'âge des enfants, à leur habileté à résoudre des conflits et à la complexité du conflit <input type="checkbox"/> 6. Veille à ce que les besoins individuels des plus faibles et les besoins collectifs soient respectés <input type="checkbox"/> 7. S'assure que chacun des enfants en cause peut exprimer son point de vue et ses sentiments <input type="checkbox"/> 8. Prend tout le temps nécessaire pour arriver à une solution satisfaisante pour tous <input type="checkbox"/> 9. S'assure que les enfants sont capables d'énoncer des solutions ou suggère une variété de solutions aux enfants <input type="checkbox"/> 10. Donne aux enfants la possibilité de choisir eux-mêmes la solution qui leur convient <input type="checkbox"/> 11. S'assure que la solution choisie convient à chacun des enfants en cause <input type="checkbox"/> 12. Adopte des attitudes de calme, de fermeté et d'impartialité <input type="checkbox"/> 13. Décrit les comportements attendus des enfants <input type="checkbox"/> 14. Agit comme modèle pour faire comprendre le comportement attendu des enfants <input type="checkbox"/> 15. Soutient les enfants dans la mise en œuvre des solutions trouvées .../15

3.2.4 L'éducatrice fournit aux enfants des occasions de résoudre des problèmes et d'agir de façon autonome	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Résout elle-même les problèmes des enfants (essuie le jus renversé par l'enfant, indique à l'enfant le moyen de faire coller la tête d'une figurine sur son corps sans lui laisser le temps d'explorer ses propres solutions, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Ridiculise ou humilie l'enfant qui a un problème .../2	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Soutient l'enfant pour l'aider à bien cerner son problème ou décrit la difficulté de l'enfant sans porter de jugement <input type="checkbox"/> 2. Laisse aux enfants le temps nécessaire pour réfléchir aux solutions qui leur conviennent <input type="checkbox"/> 3. Suggère plusieurs pistes de solution aux enfants qui ne peuvent élaborer des solutions par eux-mêmes <input type="checkbox"/> 4. Soutient les enfants dans la découverte de solutions adéquates en décrivant les liens de cause à effet <input type="checkbox"/> 5. Accepte que les enfants expérimentent leurs propres solutions <input type="checkbox"/> 6. Respecte la démarche par essais et erreurs de l'enfant <input type="checkbox"/> 7. Dirige l'enfant vers un autre enfant qui a déjà réussi à surmonter une difficulté semblable <input type="checkbox"/> 8. Tient compte de la compréhension du monde qu'a l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Soutient les enfants dans la mise en œuvre de leurs solutions (rappelle, prévient, questionne, mime les solutions proposées, etc.) .../9
3.2.5 L'éducatrice crée un climat propice au développement de la coopération entre les enfants	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Valorise la compétition entre les enfants <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux compétitifs <input type="checkbox"/> 3. Compare les enfants entre eux de façon humiliante ou désobligeante .../3	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Valorise l'entraide entre les enfants <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux coopératifs <input type="checkbox"/> 3. Valorise le partage <input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à utiliser des marqueurs de temps (sablier, chronomètre, cadran, etc.) pour éviter les discussions quand deux enfants veulent utiliser le même objet tour à tour <input type="checkbox"/> 5. Invite un enfant qui en a terminé avec un jeu à l'offrir à celui qui l'attend <input type="checkbox"/> 6. Invite deux ou plusieurs enfants à jouer ou à faire des projets ensemble <input type="checkbox"/> 7. Fournit du matériel qui stimule les jeux coopératifs (du matériel trop gros ou trop lourd pour qu'un enfant puisse le déplacer seul, du matériel qui nécessite la participation de plusieurs tel un parachute, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Soutient un enfant qui a de la difficulté à s'intégrer au jeu des autres enfants <input type="checkbox"/> 9. Implante un système d'émulation sans gagnant ni perdant .../9
3.2.6 L'éducatrice formule des consignes adaptées au groupe d'enfants Caractéristiques des consignes : <input type="checkbox"/> 1. Courtes <input type="checkbox"/> 2. Claires <input type="checkbox"/> 3. Concrètes : descriptives plutôt qu'abstraites (« Marche sur la pointe des pieds » plutôt que « Fais attention au bruit ») <input type="checkbox"/> 4. Positives : décrivant le comportement attendu plutôt que celui à proscrire (« Marche » plutôt que « Ne cours pas », « Parle doucement » plutôt que « Ne parle pas fort ») <input type="checkbox"/> 5. Peu nombreuses à la fois (trois ou moins) <input type="checkbox"/> 6. Révélant des attentes réalistes en fonction de l'âge et du développement des enfants <input type="checkbox"/> 7. Consignes de participation, de sécurité et de discipline dissociées les unes des autres <input type="checkbox"/> 8. Consignes de groupe s'adressant à tous les enfants à la fois <input type="checkbox"/> 9. Consignes individuelles s'adressant à un enfant à la fois .../9	
3.2.7 L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Impose aux enfants des contraintes inacceptables qui ne tiennent pas compte de leurs besoins ou de leurs capacités (silence prolongé, interdiction de bouger, interdiction de toucher des objets attrayants à la portée des enfants, etc.) <input type="checkbox"/> 2. N'intervient pas auprès d'un enfant qui n'applique pas les consignes de sécurité ou de discipline du groupe .../2	B – À privilégier : L'éducatrice établit les consignes nécessaires pour assurer : <input type="checkbox"/> 1. La sécurité des enfants (marcher plutôt que courir, ne pas grimper sur les meubles, garder la porte fermée, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Le bien-être des enfants (par exemple, garder un niveau de bruit acceptable) <input type="checkbox"/> 3. Le respect des enfants les uns envers les autres (par exemple, avoir des gestes doux) <input type="checkbox"/> 4. Le respect des enfants par les adultes (respect de leur intégrité, de leurs jeux ou de leurs productions, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Le respect des adultes par les enfants (par exemple, besoin pour l'éducatrice de parler avec un parent) <input type="checkbox"/> 6. Le respect du matériel et de l'environnement (recyclage, respect des livres, etc.) .../6
3.2.8 L'éducatrice s'assure que les enfants ont bien compris les consignes L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Soutient l'attention des enfants à qui elle émet ou rappelle les consignes <input type="checkbox"/> 2. Énonce ou rappelle les consignes calmement <input type="checkbox"/> 3. Reformule les consignes sous la forme affirmative <input type="checkbox"/> 4. Démonstre les consignes, agit comme modèle <input type="checkbox"/> 5. Invite les enfants à répéter ou à reformuler les consignes <input type="checkbox"/> 6. Utilise des pictogrammes pour rappeler certaines consignes dans le local <input type="checkbox"/> 7. Questionne, à l'occasion, les enfants pour s'assurer de leur compréhension des consignes <input type="checkbox"/> 8. Souligne les efforts des enfants qui appliquent les consignes de discipline et de sécurité <input type="checkbox"/> 9. Encourage les enfants qui appliquent les consignes de participation <input type="checkbox"/> 10. Rassemble tous les enfants du groupe pour leur donner des consignes de groupe au regard de la sécurité ou de la discipline <input type="checkbox"/> 11. Formule des consignes à l'ensemble du groupe sous la forme affirmative (c'est-à-dire qu'elle ne les formule pas sous forme de question) .../11	

3.2.9 L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Agit de manière inacceptable auprès d'un enfant qui tarde à appliquer une consigne : crie, brusque, humilie, menace ou punit <input type="checkbox"/> 2. Laisse un enfant ou le groupe d'enfants se désorganiser avant d'intervenir .../2	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Fait preuve d'impartialité dans l'application des consignes <input type="checkbox"/> 2. Fait preuve de constance dans l'application des consignes <input type="checkbox"/> 3. Utilise un ton de voix varié et approprié pour rappeler les consignes <input type="checkbox"/> 4. Utilise une expression non verbale cohérente avec les consignes qu'elle émet <input type="checkbox"/> 5. Fait preuve de cohérence avec les autres éducatrices qui interviennent dans le groupe ou il n'y pas d'autre éducatrice qui intervient dans le groupe au cours de l'observation <input type="checkbox"/> 6. Partage la responsabilité de l'application des consignes avec les enfants selon leurs capacités <input type="checkbox"/> 7. Répète calmement les consignes au besoin <input type="checkbox"/> 8. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes individuelles; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part d'un enfant <input type="checkbox"/> 9. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes de groupe; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part de la majorité des enfants du groupe .../9
3.2.10 L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe d'enfants	
L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Se place le plus souvent pour voir le plus grand nombre d'enfants possible <input type="checkbox"/> 2. Évite de tourner le dos aux enfants (se place dos au mur) <input type="checkbox"/> 3. Bouge dans le local d'un endroit à l'autre <input type="checkbox"/> 4. Change de position, de posture ou de point de vue pour avoir le même point de vue que les enfants <input type="checkbox"/> 5. Balais le local du regard régulièrement pour s'assurer d'avoir une vue d'ensemble du groupe <input type="checkbox"/> 6. Est capable de voir et d'entendre les enfants en tout temps, à moins qu'un autre adulte responsable ne soit présent ou ne le remplace <input type="checkbox"/> 7. Utilise des miroirs (de sécurité ou autre) pour agrandir son champ de vision dans les recoins du local <input type="checkbox"/> 8. Aménage le local pour avoir une bonne vue d'ensemble du groupe d'enfants <input type="checkbox"/> 9. Rassemble les enfants pour présenter une activité .../9	
3.2.11 L'éducatrice intervient de façon appropriée auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. N'intervient pas auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 2. Emploie la punition ou le chantage comme mode de confrontation d'un enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 3. Rudole ou violence un enfant pour arrêter un geste inacceptable .../3	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Rappelle calmement les comportements attendus <input type="checkbox"/> 2. Exprime calmement ses besoins, ses limites ou ses sentiments devant un comportement dérangeant d'un enfant <input type="checkbox"/> 3. Ajuste ses attentes de façon réaliste par rapport à un enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 4. Amène l'enfant à prendre conscience de son comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 5. S'assure que l'enfant qui a un comportement dérangeant l'écoute quand elle intervient auprès de lui <input type="checkbox"/> 6. Intervient de façon non verbale pour ramener un enfant à l'ordre ou le calmer (geste d'apaisement, arrêt de geste, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Fait preuve de constance dans ses interventions pour faire cesser un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 8. Fait preuve d'impartialité dans ses interventions par rapport au comportement dérangeant d'un enfant .../8
3.2.12 L'éducatrice soutient l'enfant qui a un comportement dérangeant pour qu'il modifie son comportement	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Implante un système d'émulation gagnant/perdant <input type="checkbox"/> 2. Parle de façon négative d'un enfant qui a un comportement dérangeant à d'autres personnes .../2	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Invite l'enfant à réparer les torts causés <input type="checkbox"/> 2. S'entend avec l'enfant sur le comportement acceptable à adopter <input type="checkbox"/> 3. Met en place des mesures concrètes qui peuvent aider l'enfant à changer de comportement (pictogramme rappelant l'entente, sablier pour déterminer le temps d'utilisation d'un jouet ou d'un jeu, réorganisation de l'aire de jeu, ajout ou retrait de matériel, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Agit comme modèle pour obtenir un comportement acceptable de la part de l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Rappelle à l'enfant les solutions choisies <input type="checkbox"/> 6. Souligne les réussites de l'enfant dans sa démarche pour modifier le comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 7. Souligne tout autre comportement positif d'un enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 8. Accepte que l'enfant modifie son comportement par étapes (fait preuve de tolérance par rapport aux efforts de l'enfant même s'il n'applique pas les consignes à la lettre, ne le talonne pas indûment, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Réévalue avec l'enfant l'efficacité de la solution retenue et la modifie au besoin .../9

3.3 La communication et les relations interpersonnelles	
3.3.1 L'éducatrice est à l'écoute des enfants	
A – A éviter :	B – A promouvoir :
L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Bloque la communication en jugeant, humiliant, ridiculisant ou rabaissant un enfant <input type="checkbox"/> 2. Ignore les demandes d'aide directes ou indirectes (pleurs, retrait, inactivité, etc.) d'un enfant en détresse .../2	L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Saisit les messages non verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 2. Saisit les messages verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 3. Se place à la hauteur des enfants <input type="checkbox"/> 4. Utilise son expression non verbale pour démontrer qu'elle écoute <input type="checkbox"/> 5. Maintient un contact visuel avec l'enfant qui s'adresse à elle <input type="checkbox"/> 6. Adopte une attitude corporelle qui démontre de l'ouverture et de la disponibilité (ouvre les bras, penche la tête, bras le long du corps, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Utilise la reformulation pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant <input type="checkbox"/> 8. Utilise la répétition pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Répond adéquatement aux signaux verbaux ou non verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 10. Pose peu de questions et, le cas échéant, pose des questions ouvertes en évitant les « pourquoi » <input type="checkbox"/> 11. Laisse à l'enfant le temps dont il a besoin pour exprimer sa pensée <input type="checkbox"/> 12. Laisse l'enfant guider la conversation .../12
3.3.2 L'éducatrice soutient le développement du langage des enfants	
L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Aménage un endroit calme et confortable dans le local pour lire des livres et converser <input type="checkbox"/> 2. Décrit ce qu'elle fait aux enfants <input type="checkbox"/> 3. Pose des questions ouvertes aux enfants <input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à décrire des objets <input type="checkbox"/> 5. Incite les enfants à décrire des projets, des événements ou des expériences personnelles <input type="checkbox"/> 6. Raconte des histoires <input type="checkbox"/> 7. Récite des comptines ou des poèmes avec les enfants <input type="checkbox"/> 8. Incite les enfants à raconter et à inventer des histoires, des comptines ou des rimes <input type="checkbox"/> 9. Suscite des jeux de mots <input type="checkbox"/> 10. Propose des jeux coopératifs <input type="checkbox"/> 11. Dirige les enfants les uns vers les autres pour qu'ils s'entraident <input type="checkbox"/> 12. Fait appel à l'imaginaire des enfants <input type="checkbox"/> 13. Chante avec les enfants .../13	
3.3.3 L'éducatrice favorise l'expression verbale des enfants	
L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Laisse la parole aux enfants chaque fois que c'est possible <input type="checkbox"/> 2. Incite les enfants à parler les uns avec les autres tout au long de la journée <input type="checkbox"/> 3. Engage la conversation avec chacun des enfants du groupe <input type="checkbox"/> 4. Permet aux enfants de déterminer les sujets de conversation <input type="checkbox"/> 5. Laisse les enfants guider la conversation <input type="checkbox"/> 6. Raconte des histoires aux enfants en sollicitant leur participation <input type="checkbox"/> 7. Accepte que les enfants parlent entre eux au cours des activités <input type="checkbox"/> 8. Demande aux enfants de respecter le principe d'alternance dans une conversation <input type="checkbox"/> 9. Assure à l'enfant qui veut s'exprimer qu'il aura droit de parole <input type="checkbox"/> 10. S'assure que chaque enfant qui veut s'exprimer a la possibilité de le faire .../10	
3.3.4 L'éducatrice favorise l'expression non verbale des enfants (expression corporelle, gestuelle et faciale)	
L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Adopte une expression non verbale cohérente avec son message verbal <input type="checkbox"/> 2. Décrit ce qu'elle comprend de l'expression non verbale des enfants <input type="checkbox"/> 3. Amplifie sa propre expression non verbale <input type="checkbox"/> 4. Propose des jeux d'expression dramatique <input type="checkbox"/> 5. Propose des jeux d'imitation de gestes, de comportements ou d'expressions <input type="checkbox"/> 6. Associe des gestes ou des mimiques aux chansons ou aux comptines <input type="checkbox"/> 7. Reproduit l'expression faciale de l'enfant qui communique avec elle <input type="checkbox"/> 8. Ajuste son comportement ou son expression en fonction de la réaction de l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Demande aux enfants de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres membres du groupe (adultes ou enfants) <input type="checkbox"/> 10. Demande aux enfants de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres à partir de photos ou de films, de vidéos, de tableaux, de dessins, etc. .../10	

3.3.5 L'éducatrice soutient l'émergence d'habiletés au regard du langage écrit L'éducatrice :	
<input type="checkbox"/> 1. Associe un symbole personnel à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 2. S'assure que les enfants connaissent leur symbole personnel <input type="checkbox"/> 3. Identifie les casiers de rangement personnel des enfants par leur symbole personnel ou leur photo et par leur nom écrit en lettres <input type="checkbox"/> 4. Identifie le matériel, à la fois par des pictogrammes ou un symbole et par une désignation écrite en lettres <input type="checkbox"/> 5. Incite les enfants à raconter des histoires, des comptines, des chansons ou des rimes <input type="checkbox"/> 6. Incite les enfants à inventer des histoires, des comptines ou des rimes <input type="checkbox"/> 7. Incite les enfants à décoder des symboles divers (lettres, images, pictogrammes, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Soutient les enfants qui écrivent de diverses façons <input type="checkbox"/> 9. Répond positivement aux enfants qui veulent dicter une histoire ou un message <input type="checkbox"/> 10. Invite les enfants à lui dicter un message, un bas de vignette ou une histoire pour qu'elle l'écrive <input type="checkbox"/> 11. Enrichit l'environnement avec du matériel imprimé varié et approprié .../11	
3.3.6 L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux enfants	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Parle en bébé (par exemple, un kiki pour un biscuit) <input type="checkbox"/> 2. Sacre .../2	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Démonstre un souci d'employer des termes justes et appropriés <input type="checkbox"/> 2. Enrichit le vocabulaire des enfants en leur expliquant le sens des nouveaux mots <input type="checkbox"/> 3. Utilise une syntaxe simple et correcte (par exemple, utilise la 2 ^e personne du pluriel pour parler au groupe) <input type="checkbox"/> 4. Utilise un ton de voix varié <input type="checkbox"/> 5. Utilise un ton de voix approprié aux besoins et aux situations <input type="checkbox"/> 6. Fait des jeux de mots <input type="checkbox"/> 7. Parle d'elle-même au « je » <input type="checkbox"/> 8. Utilise généralement le prénom de l'enfant pour le désigner .../8
3.3.7 L'éducatrice soutient l'enfant dans l'expression de ses sentiments et de ses besoins	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Ridiculise les sentiments de l'enfant <input type="checkbox"/> 2. Banalise ou nie les sentiments exprimés par l'enfant .../2	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Invite l'enfant à nommer ses besoins <input type="checkbox"/> 2. Invite l'enfant à nommer les sentiments qu'il éprouve <input type="checkbox"/> 3. Utilise le reflet pour vérifier sa compréhension du sentiment exprimé par l'enfant <input type="checkbox"/> 4. Accepte les besoins de l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Accepte les sentiments de l'enfant <input type="checkbox"/> 6. Reconnaît l'importance des besoins ou des sentiments exprimés par l'enfant <input type="checkbox"/> 7. Démonstre son empathie à l'enfant par rapport aux sentiments qu'il exprime <input type="checkbox"/> 8. Soutient l'enfant pour l'amener à accepter les sentiments qu'il éprouve <input type="checkbox"/> 9. Soutient l'enfant pour l'amener à exprimer ses besoins de la façon la plus autonome possible tout en tenant compte de ses capacités .../9
3.3.8 L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les enfants	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Décourage les interactions entre les enfants (elle demande aux enfants de garder silence pour se concentrer sur leur activité, de ne pas regarder ce que les autres font, de ne pas parler à leur voisin, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Impose des compagnonnages non désirés entre les enfants (force deux enfants à faire équipe ensemble, même s'ils ne le veulent pas, sépare des amis, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Favorise, stigmatise ou laisse pour compte un enfant ou un groupe d'enfants .../3	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Trouve plusieurs occasions ou prétextes pour que les enfants s'adressent les uns aux autres, tout au long de la journée <input type="checkbox"/> 2. Soutient les amitiés entre les enfants du groupe <input type="checkbox"/> 3. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités de base <input type="checkbox"/> 4. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités ludiques <input type="checkbox"/> 5. Demande aux enfants de partager leurs découvertes ou leurs expériences avec un autre ou les autres <input type="checkbox"/> 6. Intervient auprès des enfants pour qu'ils diminuent le bruit lorsqu'il est excessif et qu'il nuit à leurs interactions <input type="checkbox"/> 7. Demande aux enfants de parler un à la fois <input type="checkbox"/> 8. Demande aux enfants d'écouter ce qu'un autre enfant exprime .../8
3.3.9 L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites ou ses sentiments, en dramatisant avec excès ou en culpabilisant un enfant .../1	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Exprime ses attentes <input type="checkbox"/> 2. Exprime calmement son désaccord ou ses limites <input type="checkbox"/> 3. Exprime avec fermeté son désaccord ou ses limites <input type="checkbox"/> 4. Exprime ses besoins <input type="checkbox"/> 5. Exprime ses sentiments <input type="checkbox"/> 6. Parle au « je » ou formule des « messages je » pour exprimer ses besoins, ses attentes ou ses limites <input type="checkbox"/> 7. Explique à l'enfant les raisons qui justifient ses besoins, ses sentiments, ses attentes ou ses limites <input type="checkbox"/> 8. Ne dévoile pas d'information trop intime ou déplacée .../8

3.3.10 L'éducatrice démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les enfants	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Utilise des qualificatifs blessants ou des étiquettes pour désigner les enfants <input type="checkbox"/> 2. Démonstre une attitude agressive <input type="checkbox"/> 3. Met en danger la santé ou la sécurité des enfants .../3	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les enfants <input type="checkbox"/> 2. A des gestes doux <input type="checkbox"/> 3. Accorde une attention positive à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 4. Utilise des gestes d'apaisement lorsque nécessaire <input type="checkbox"/> 5. Réagit calmement <input type="checkbox"/> 6. Démonstre de l'entrain et de la vivacité <input type="checkbox"/> 7. Joue, s'amuse avec les enfants <input type="checkbox"/> 8. Sourit ou rit avec les enfants <input type="checkbox"/> 9. Fait preuve de complicité avec les enfants <input type="checkbox"/> 10. Démonstre sa disponibilité aux enfants de façon non verbale et verbale <input type="checkbox"/> 11. Fait preuve de patience par rapport aux demandes de répétition, aux hésitations ou aux erreurs des enfants <input type="checkbox"/> 12. Répond aux questions des enfants de façon authentique et sincère <input type="checkbox"/> 13. Fait preuve de créativité (pour trouver des solutions aux problèmes des enfants, s'insérer dans l'imaginaire des enfants, etc.) .../13
3.3.11 Tout autre membre du personnel en présence du groupe d'enfants – pour des périodes autres que l'accueil ou la fin de la journée – contribue au climat harmonieux	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun autre membre du personnel n'est en présence des enfants pour des périodes autres que l'accueil et la fin de la journée	
A – À éviter : Tout autre membre du personnel : <input type="checkbox"/> 1. Crie, sacre ou emploie un langage vulgaire <input type="checkbox"/> 2. A des gestes brusques ou agressifs envers les enfants <input type="checkbox"/> 3. Emploie la punition, la menace ou le chantage comme mode de confrontation avec les enfants <input type="checkbox"/> 4. N'intervient pas auprès d'un enfant qui erre ou lorsque le groupe se désorganise <input type="checkbox"/> 5. Met en danger la santé ou la sécurité des enfants .../5	B – À promouvoir : Tout autre membre du personnel : <input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les enfants <input type="checkbox"/> 2. Accorde une attention positive aux enfants <input type="checkbox"/> 3. Sourit ou rit avec les enfants <input type="checkbox"/> 4. Fait preuve de complicité avec les enfants <input type="checkbox"/> 5. Joue, s'amuse avec les enfants <input type="checkbox"/> 6. Entre en communication avec les enfants en utilisant un langage approprié <input type="checkbox"/> 7. Propose une activité stimulante aux enfants <input type="checkbox"/> 8. Poursuit l'activité en cours au moment de son arrivée avec les enfants <input type="checkbox"/> 9. Applique les consignes habituelles du groupe <input type="checkbox"/> 10. Propose des responsabilités aux enfants <input type="checkbox"/> 11. Intervient de façon démocratique pour régler un conflit <input type="checkbox"/> 12. Participe aux tâches connexes pour soutenir l'éducatrice .../12
4. L'interaction de l'éducatrice avec les parents	
4.1 La continuité de l'intervention entre l'éducatrice et la famille est privilégiée par des échanges (entrevue)	
<input type="checkbox"/> 1. Échanges de propos informels à l'arrivée ou au départ des enfants <input type="checkbox"/> 2. Rencontre individuelle statutaire avec les parents, au moins une fois par année <input type="checkbox"/> 3. Rencontre individuelle avec les parents au besoin <input type="checkbox"/> 4. Réunion avec tous les parents d'un groupe d'appartenance au moins une fois par année <input type="checkbox"/> 5. Communication écrite avec les parents (lettre, journal de bord, petits mots dans le casier, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Participation de membres de la famille de l'enfant à des sorties (cueillette de pommes, cabane à sucre, etc.) ou à des événements spéciaux au service de garde (fête de Noël, fin d'année, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Invitation aux parents à apporter du matériel, des objets de la maison, de la culture d'origine <input type="checkbox"/> 8. Participation de membres de la famille de l'enfant à des activités thématiques (métier, animaux domestiques, etc.) ou à des animations d'activités (musique, expression plastique, dramatique, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Communication téléphonique entre l'éducatrice et les parents <input type="checkbox"/> 10. Visite de l'éducatrice dans la famille de l'enfant .../10	
4.2 Les sujets d'échanges avec les parents soutiennent la qualité (entrevue)	
<input type="checkbox"/> 1. Fonctionnement et orientation de l'éducatrice et du groupe d'enfants (programmation des activités, orientation des activités, horaire d'une journée type, besoins physiologiques des enfants du groupe d'âge, passage d'une étape de développement à une autre, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Programme éducatif (aménagement des lieux, structuration des activités, interactions de l'éducatrice avec les enfants, etc.) du service de garde <input type="checkbox"/> 3. Attentes des parents vis-à-vis de l'éducatrice <input type="checkbox"/> 4. Attentes de l'éducatrice vis-à-vis des parents <input type="checkbox"/> 5. Informations sur l'enfant (tempérament, habitudes, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Informations sur la condition de l'enfant (santé, repas, sieste, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Développement des enfants en général <input type="checkbox"/> 8. Habitudes de la famille (habitudes alimentaires ou de soins, valeurs éducatives, relation parent-enfant, relation avec la fratrie, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Réalités familiales (situation de la famille, événements particuliers comme la naissance d'un nouvel enfant, le divorce des parents ou la mort d'un proche, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Difficultés ou habiletés particulières d'un enfant .../10	

4.3 L'éducatrice collabore avec les parents d'un enfant en difficulté (entrevue)				
A – À éviter :		B – À promouvoir :		
L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Fait porter aux parents tout le poids de l'intervention auprès de l'enfant <input type="checkbox"/> 2. Fait porter aux parents toute la responsabilité des difficultés de l'enfant ou nie leur compétence collaborer <input type="checkbox"/> 3. Affirme que les parents ne veulent jamais collaborer <input type="checkbox"/> 4. Est indifférente à ce que les parents ou l'enfant vivent .../4		L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Cerne les difficultés de l'enfant avec les parents <input type="checkbox"/> 2. Décrit aux parents le comportement de l'enfant qui pose des difficultés <input type="checkbox"/> 3. Détermine les causes possibles des difficultés de l'enfant avec les parents (situation familiale, contexte du service de garde, tempérament de l'enfant, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Élabore un plan d'intervention en collaboration avec les parents (cohésion dans les interventions, interventions à la maison, au service de garde, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Évalue les résultats des solutions mises en place avec les parents (par exemple, retour sur les interventions ou le comportement de l'enfant) <input type="checkbox"/> 6. A recours à des ressources (internes ou externes) dans le cadre de sa collaboration avec les parents <input type="checkbox"/> 7. Demande le consentement des parents avant de faire appel à des ressources externes .../7		
4.4 L'éducatrice soutient les familles dans leur intégration au service de garde (entrevue)				
<input type="checkbox"/> 1. Avant l'intégration, l'éducatrice permet la visite du groupe d'enfants et du local d'appartenance par les parents <input type="checkbox"/> 2. Avant l'intégration, l'éducatrice permet la visite du groupe d'enfants et du local d'appartenance par l'enfant <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice organise une rencontre avec les parents en dehors de la présence des enfants <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice remet des documents aux parents <input type="checkbox"/> 5. L'éducatrice suggère aux parents de demeurer dans le local lors des premiers jours de fréquentation <input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice suggère aux parents de laisser l'enfant pour de courtes périodes lors des premiers jours de fréquentation <input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice prépare l'intégration de l'enfant (en organisant son espace, en choisissant un pictogramme, etc.) ou elle fait participer l'enfant à ces tâches <input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice prépare les autres enfants à l'arrivée du nouvel enfant (annonce son arrivée, parle de ses caractéristiques, explique ses sentiments, etc.) <input type="checkbox"/> 9. L'éducatrice propose aux enfants des activités exploratoires (du matériel, de l'environnement, des routines, etc.) lors des premiers jours de fréquentation <input type="checkbox"/> 10. L'éducatrice apprend quelques mots de la langue maternelle (autre que le français ou l'anglais) pour sécuriser l'enfant dont la langue maternelle est différente <input type="checkbox"/> 11. L'éducatrice suggère aux parents d'apporter au service de garde un objet de transition appartenant à l'enfant ou un objet appartenant aux parents <input type="checkbox"/> 12. L'éducatrice suggère aux parents d'apporter au service de garde une ou des photos de la famille .../12				
5. Les activités de base				
5.1 L'accueil				
Contexte de l'accueil				
Heure de l'observation	Educatrice principale	Nombre d'adultes	Nombre d'enfants	Lieu
7 h 45 min ou __ h __ min	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/> Local d'appartenance <input type="checkbox"/> Local du groupe jumelé <input type="checkbox"/> Cour extérieure <input type="checkbox"/> Autre : _____
8 h ou __ h __ min	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/> Local d'appartenance <input type="checkbox"/> Local du groupe jumelé <input type="checkbox"/> Cour extérieure <input type="checkbox"/> Autre : _____
8 h 15 min ou __ h __ min	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/> Local d'appartenance <input type="checkbox"/> Local du groupe jumelé <input type="checkbox"/> Cour extérieure <input type="checkbox"/> Autre : _____
5.1.1 L'aménagement du vestiaire favorise l'accueil des familles (1.1.10)				
<input type="checkbox"/> 1. L'aménagement du vestiaire permet aux parents de bien surveiller les enfants au moment du déshabillage <input type="checkbox"/> 2. L'aménagement du vestiaire permet aux enfants de s'asseoir <input type="checkbox"/> 3. L'aménagement du vestiaire permet aux parents et à l'éducatrice d'être en contact <input type="checkbox"/> 4. L'espace dans le vestiaire est suffisant pour accueillir plusieurs familles en même temps et que chacun ait son espace vital <input type="checkbox"/> 5. Les enfants ont un endroit individuel de rangement pour mettre leurs vêtements d'extérieur <input type="checkbox"/> 6. Il y a un endroit prévu pour les bottes ou les souliers de chacun des enfants afin d'éviter de mouiller ou de salir les vêtements <input type="checkbox"/> 7. L'endroit individuel de rangement est identifié par un pictogramme, le nom de l'enfant ou une photo <input type="checkbox"/> 8. Il y a un espace disponible pour ranger les poussettes (à l'intérieur ou à l'extérieur du service de garde) <input type="checkbox"/> 9. Il y a un endroit pour que les parents puissent s'asseoir .../9				

5.1.2 A l'accueil, l'organisation des lieux facilite une transition harmonieuse entre la famille et le service de garde (1.1.11)	
<p>A – À éviter :</p> <p>Pendant la période d'accueil observée :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Le ratio éducatrice-enfants n'est pas réglementaire et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Les enfants changent de lieu 3 fois ou plus</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Il y a plus de 20 enfants dans le local</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Le téléviseur est allumé</p> <p>.../4</p>	<p>B – À promouvoir :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Le niveau de bruit (des appareils électroménagers, des cris, de la radio, etc.) n'oblige pas à hausser la voix à l'accueil des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. L'espace est suffisant pour le nombre d'enfants (espace suffisant pour jouer, pour éviter les collisions, peu de conflits de « territoire », etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. De la musique joue (douce, dansante, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Plusieurs coins d'activités sont accessibles aux enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Les grands locaux ouverts sont subdivisés ou ils ne sont pas utilisés</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Les lieux permettent autant les jeux calmes que les jeux actifs</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Les lieux sont organisés de façon à permettre que l'attention première de l'éducatrice soit disponible pour les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Les jouets, les jeux et l'équipement disponibles au cours de l'accueil sont variés, c'est-à-dire qu'ils permettent de développer une variété de dimensions chez les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Du matériel est présenté sous forme de mise en scène</p> <p>.../10</p>
5.1.3 A l'accueil, les enfants peuvent faire des choix (2.4.11)	
<p>A – À éviter :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice impose une activité à un enfant contre son gré</p> <p><input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice impose un ou des compagnons de jeu à un enfant</p> <p>.../2</p>	<p>B – À promouvoir :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Les enfants amorcent des activités</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Plusieurs types d'activités se déroulent en même temps (activité calme, plus bruyante, de sous-groupes, de grands groupes, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Les activités permettent à tous les enfants de réussir</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Les enfants choisissent leurs compagnons de jeu</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Les enfants peuvent utiliser tout le matériel qui est à la fois à leur vue et à leur portée</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Les enfants utilisent le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Les enfants déterminent eux-mêmes les buts qu'ils veulent atteindre dans les activités</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Les enfants déterminent eux-mêmes les règles du jeu ou les scénarios</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Le nombre d'enfants participant à une activité donnée n'est pas limité a priori par l'éducatrice, sauf si cela nuit au climat de l'accueil</p> <p>.../9</p>
5.1.4 A l'accueil, l'éducatrice intervient pour maintenir un bon climat (3.3.12)	
<p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Propose des activités appropriées pour les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Organise le local (pour permettre plus d'une activité en même temps, pour stimuler ou calmer le jeu des enfants, pour avoir une vue d'ensemble, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Organise les activités pour avoir une vue d'ensemble</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Ajoute du matériel pour stimuler ou calmer le jeu des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Retire du matériel pour stimuler ou calmer le jeu des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Fait respecter les consignes (les rappelle, les fait répéter aux enfants, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Intervient lorsque le jeu des enfants se désorganise ou le jeu ne se désorganise pas</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Propose des activités ou du matériel à des enfants qui ne savent pas quoi faire ou il n'y a pas d'enfant qui ne sait pas quoi faire</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Intervient avant qu'un conflit dégénère ou il n'y a pas de conflit</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Offre des responsabilités aux enfants ou accepte qu'un enfant assume une responsabilité</p> <p><input type="checkbox"/> 11. Favorise la coopération entre les enfants (par exemple, demande à un groupe d'enfants d'intégrer un enfant récemment arrivé)</p> <p>.../11</p>	
5.1.5 A l'accueil, l'éducatrice aide les enfants à bien vivre la transition entre la famille et le service de garde (3.3.13)	
<p>A – À éviter :</p> <p>L'éducatrice qui est présente à l'accueil :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Ne connaît pas les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Est occupée à des tâches connexes qui l'empêchent de répondre aux besoins des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Punit un enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Force un enfant à se séparer de son objet de transition (sucette, toutou, etc.) avant qu'il soit prêt à le faire</p> <p><input type="checkbox"/> 5. N'intervient pas quand un enfant vit une transition difficile ou est en détresse</p> <p>.../5</p>	<p>B – À promouvoir :</p> <p>L'éducatrice qui est présente à l'accueil :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Adopte une attitude calme et rassurante</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Salue l'enfant quand il arrive</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Laisse le parent déshabiller l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Permet ou propose un objet de transition</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Avertit l'enfant du départ du parent</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Rassure l'enfant en lui parlant du retour du parent ou il n'y a pas d'enfant inquiet</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Prend ou offre de prendre un enfant dans ses bras ou par la main</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Retiène les sentiments de l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Propose une activité à l'enfant qui arrive ou annonce les activités qui s'en viennent</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Aide l'enfant à dire au revoir au parent (par exemple, amène l'enfant vers une fenêtre pour dire au revoir au parent)</p> <p><input type="checkbox"/> 11. Annonce l'arrivée d'un enfant aux autres enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 12. Respecte le rythme de transition de l'enfant (le laisse observer les autres, ne le force pas à participer à un jeu, etc.)</p> <p>.../12</p>

5.1.6 A l'accueil, l'éducatrice établit des relations interpersonnelles constructives avec les parents (4.5)				
A – À éviter :		B – À promouvoir :		
<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice répète les confidences d'un parent à un autre parent <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice émet un jugement désobligeant sur un enfant à son parent ou à une autre personne <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice émet un jugement désobligeant sur un parent en présence d'un ou de plusieurs enfants <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice émet un jugement désobligeant sur un parent en présence d'une autre personne <input type="checkbox"/> 5. Les parents ne peuvent accompagner leur enfant dans le local où se déroule l'accueil .../5		<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice accueille le parent (sourit, dit bonjour, a un contact visuel, fait un geste de la main, etc.) <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice converse avec le parent <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice s'informe de la santé ou de l'humeur de l'enfant <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice annonce les activités de la journée ou des événements particuliers du service de garde au parent <input type="checkbox"/> 5. Lorsque l'éducatrice discute des enfants ou d'un autre sujet confidentiel avec un parent en présence d'autres adultes, elle le fait le plus discrètement possible (voix basse, dans un coin du local ou à l'extérieur, etc.) <input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice décrit le comportement de l'enfant quand elle parle de lui à son parent ou à d'autres parents <input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice salue le parent qui part (sourit, souhaite une bonne journée, fait un signe de la tête, etc.) <input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice rassure le parent qui laisse un enfant en pleurs ou il n'y a pas d'enfant qui pleure au départ de son parent .../8		
5.2 Les repas (collation et dîner)				
Contexte de la collation				
Heure de l'observation	Educatrice principale	Nombre d'adultes	Nombre d'enfants	Lieu
9 h ou __ h __ min	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/> Local d'appartenance <input type="checkbox"/> Local du groupe jumelé <input type="checkbox"/> Cour extérieurs <input type="checkbox"/> Autre : _____
5.2.1 La collation est saine (1.1.12)				
A – À proscrire :		B – À promouvoir :		
<input type="checkbox"/> 1. Les aliments côtoient des sources de contamination (comptoir souillé, table à langer, etc.) <input type="checkbox"/> 2. La grosseur des morceaux d'aliments ne correspond pas aux capacités de l'enfant <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice n'intervient pas si l'enfant court avec de la nourriture dans la bouche <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice s'absente du local pendant que les enfants mangent et aucun autre adulte responsable n'est présent <input type="checkbox"/> 5. La collation n'est pas fournie par le service de garde .../5		<input type="checkbox"/> 1. Le climat de la collation est calme <input type="checkbox"/> 2. Les enfants sont assis de façon sécuritaire <input type="checkbox"/> 3. Les enfants sont assis de façon appropriée <input type="checkbox"/> 4. Les aliments sont agréables pour les sens (couleurs vives, odeur alléchante, allure fraîche, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Les aliments sont servis de façon agréable (par exemple, distribution des aliments de façon soignée) <input type="checkbox"/> 6. Les aliments servis à la collation sont d'une bonne qualité nutritive (fruits, produits céréaliers, produits laitiers, etc.) <input type="checkbox"/> 7. La quantité de nourriture dont dispose l'éducatrice est suffisante pour que les enfants puissent en reprendre s'ils en veulent ou que l'éducatrice leur offre des portions supplémentaires <input type="checkbox"/> 8. Les portions servies aux enfants sont adaptées au groupe d'âge <input type="checkbox"/> 9. Les enfants sont installés à la dernière minute pour éviter les longues périodes d'attente <input type="checkbox"/> 10. Les restes de nourriture sont ramassés tout de suite après la collation .../10		
5.2.2 La collation se déroule dans un climat détendu (3.2.13)				
A – À éviter :		B – À promouvoir :		
<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice empêche un enfant de manger ou l'oblige à manger (utilise la force, la menace ou la récompense, l'oblige à rester à table longtemps après que les autres enfants ont fini, etc.) <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice laisse le groupe se désorganiser .../2		<input type="checkbox"/> 1. La collation se déroule dans un lieu calme (absence de bruit provenant d'appareils électroménagers, du téléphone, des cris et des pleurs constants des enfants, des cris d'éducatrices, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Le téléviseur est éteint ou il n'y a pas de téléviseur <input type="checkbox"/> 3. La radio ne joue pas continuellement <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice annonce la collation (par un rituel, une chanson, etc.) <input type="checkbox"/> 5. L'espace disponible pour chacun des enfants est suffisant <input type="checkbox"/> 6. Les enfants ont une ou des responsabilités (jeter les papiers à la poubelle, distribuer la collation, etc.) <input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice favorise les conversations entre les enfants <input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice organise le repas pour permettre aux enfants de manger à leur rythme <input type="checkbox"/> 9. L'éducatrice a des interactions positives avec les enfants pendant la collation <input type="checkbox"/> 10. L'éducatrice est disponible pour aider les enfants pendant la collation .../10		
Contexte du dîner				
Heure de l'observation	Educatrice principale	Nombre d'adultes	Nombre d'enfants	Lieu
11 h 30 min ou __ h __ min	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/> Local d'appartenance <input type="checkbox"/> Local du groupe jumelé <input type="checkbox"/> Cour extérieure <input type="checkbox"/> Autre : _____

5.2.3 Les règles sanitaires entourant le dîner sont respectées (1.1.13)	
A – À proscrire :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les plats de service contenant des aliments chauds sont à la portée des enfants sans que l'éducatrice soit à proximité <input type="checkbox"/> 2. Les aliments côtoient des sources de contamination (comptoir souillé, table à langer, etc.) <input type="checkbox"/> 3. La grosseur des morceaux d'aliments ne correspond pas aux capacités de l'enfant <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice s'absente du local pendant que les enfants mangent et aucun autre adulte responsable n'est présent <input type="checkbox"/> 5. L'éducatrice n'intervient pas si un enfant court avec de la nourriture dans la bouche .../5	<input type="checkbox"/> 1. Les tables sont lavées ou désinfectées avant le dîner ou elles l'ont été après l'activité précédant le dîner <input type="checkbox"/> 2. Les enfants sont assis de façon sécuritaire <input type="checkbox"/> 3. Les enfants sont assis de façon appropriée <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice utilise des ustensiles pour faire le service <input type="checkbox"/> 5. L'éducatrice intervient si les enfants échangent de la nourriture ou des ustensiles ou les enfants n'échangent pas de nourriture ou d'ustensile <input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice intervient si les enfants font un usage inapproprié d'un objet lié au dîner (lave le plancher avec la débarbouillette, lave la table avant le visage, menace ou frappe un autre enfant avec un ustensile, etc.) ou il n'y a pas d'usage inapproprié d'un objet <input type="checkbox"/> 7. Chaque enfant utilise une débarbouillette personnelle propre ou du papier <input type="checkbox"/> 8. Les règles d'hygiène sont suivies pendant tout le repas (vérification de la température des aliments, distribution des verres, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Les restes de nourriture sont ramassés tout de suite après le dîner <input type="checkbox"/> 10. Les tables sont lavées ou désinfectées après le dîner <input type="checkbox"/> 11. Le plancher est balayé ou lavé après le dîner .../11
5.2.4 L'aménagement des lieux au moment du dîner favorise un climat détendu (1.1.14)	
<input type="checkbox"/> 1. Il y a peu de bruit (absence de bruit provenant d'appareils électroménagers, du téléphone, de cris et de pleurs des enfants, de cris d'éducatrices, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Le téléviseur est éteint ou il n'y a pas de téléviseur <input type="checkbox"/> 3. La radio ne joue pas continuellement <input type="checkbox"/> 4. L'aménagement permet les conversations entre les enfants <input type="checkbox"/> 5. L'aménagement permet les conversations entre l'éducatrice et les enfants <input type="checkbox"/> 6. L'éclairage est naturel ou tamisé et il incite au calme <input type="checkbox"/> 7. L'espace alloué pour manger est suffisant pour chacun des enfants <input type="checkbox"/> 8. L'aménagement favorise les petits groupes (petites tables de 4 ou 5) <input type="checkbox"/> 9. Il n'y a pas plus de 20 enfants dans le local où se déroule le dîner <input type="checkbox"/> 10. L'aménagement évite à l'éducatrice de faire des allers-retours pendant le repas (chariots, comptoir près des tables, etc.) <input type="checkbox"/> 11. Il n'y a pas de circulation de personnes qui dérangent le climat du dîner .../11	
5.2.5 Le repas fourni aux enfants est sain (1.1.15)	
<input type="checkbox"/> 1. Le service de garde fournit tous les aliments du dîner ou il utilise les services d'un traiteur qu'il paie (sauf aliments spéciaux pour enfants allergiques) <input type="checkbox"/> 2. Il y a plus d'un plat au dîner (entrée, plat principal ou dessert) <input type="checkbox"/> 3. Au moins 3 des 4 groupes alimentaires sont présents au dîner (lait et produits laitiers; fruits et légumes; pains et céréales; viande, poisson, volaille ou substitut) <input type="checkbox"/> 4. La quantité de nourriture dont dispose l'éducatrice est suffisante pour que les enfants puissent en reprendre s'ils en veulent ou que l'éducatrice leur offre des portions supplémentaires <input type="checkbox"/> 5. Les portions servies aux enfants sont adaptées au groupe d'âge <input type="checkbox"/> 6. Les aliments sont agréables pour les sens (couleurs vives, odeur alléchante, allure fraîche, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Les aliments sont servis de façon agréable (distribution des assiettes de façon soignée, présentation des aliments soignée, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Le menu affiché est respecté ou les parents sont avertis des changements .../8	
5.2.6 Au dîner, les besoins des enfants sont respectés (3.2.14)	
<input type="checkbox"/> 1. Le climat du dîner est calme <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice reconnaît les signes de la faim chez les enfants et verbalise son constat <input type="checkbox"/> 3. L'horaire du dîner est souple (le repas est devancé ou retardé selon les besoins des enfants) <input type="checkbox"/> 4. Les enfants mangent à leur rythme <input type="checkbox"/> 5. Les enfants sont installés à table à la dernière minute pour éviter les longues périodes d'attente <input type="checkbox"/> 6. Une entrée est servie aux enfants pour les faire patienter pendant que l'éducatrice prépare les assiettes du plat principal <input type="checkbox"/> 7. Chacun des plats est servi au même moment à la majorité des enfants <input type="checkbox"/> 8. La durée du dîner est adaptée aux besoins des enfants (par exemple, les enfants ne manifestent pas de signes de malaise) .../8	

5.2.7 L'éducatrice fait du dîner un moment privilégié (3.3.14)	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Crie après un enfant <input type="checkbox"/> 2. Force un enfant à manger <input type="checkbox"/> 3. Punit ou menace un enfant <input type="checkbox"/> 4. Utilise la nourriture comme récompense <input type="checkbox"/> 5. Brusque un enfant <input type="checkbox"/> 6. Laisse le groupe se désorganiser .../6	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Offre des occupations aux enfants en attendant que le repas soit prêt (jeux, histoires, etc.) ou il n'y a pas d'attente <input type="checkbox"/> 2. Favorise le calme dans le groupe (en proposant un rituel positif, en chantant, etc.) avant de commencer le repas <input type="checkbox"/> 3. A des interactions positives avec les enfants <input type="checkbox"/> 4. Favorise les conversations entre les enfants pendant le repas <input type="checkbox"/> 5. Favorise l'imitation (mange elle-même, amplifie sa mimique, ne démontre pas de dégoût par rapport à ce que l'enfant mange, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Applique avec souplesse des règles de savoir-vivre (remercier, avaler la nourriture avant de parler, attendre que les autres aient fini de manger, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Intervient positivement et rapidement auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant ou il n'y a pas d'enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 8. Propose une ou des responsabilités aux enfants (aller déposer les assiettes, laver la table, etc.) ou les enfants ont une ou des responsabilités préétablies <input type="checkbox"/> 9. Maintient le contact avec un ou des enfants qui restent volontairement à la table après les autres ou il n'y a pas d'enfant qui reste à la table après les autres <input type="checkbox"/> 10. Est calme <input type="checkbox"/> 11. Est stimulante <input type="checkbox"/> 12. Est disponible pour aider les enfants lorsqu'ils ont besoin d'elle au cours du dîner .../12
5.2.8 Au dîner, l'éducatrice offre des choix aux enfants (3.2.15)	
<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice consulte l'enfant sur la taille de la portion qu'il veut ou l'enfant se sert lui-même <input type="checkbox"/> 2. L'enfant a le choix des ustensiles (cuillère, fourchette, doigts, etc.) <input type="checkbox"/> 3. L'enfant mange ses aliments dans l'ordre qu'il désire (légumes avant viande, nouilles en premier, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Le goût des enfants est respecté (ils sont seulement encouragés à goûter, l'éducatrice décrit ses goûts, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Les enfants peuvent choisir leur compagnon de table <input type="checkbox"/> 6. Les enfants peuvent choisir la ou les responsabilités qu'ils accomplissent .../6	
5.2.9 La fin du dîner occasionne peu d'attente pour les enfants (2.3.5)	
<input type="checkbox"/> 1. Une personne supplémentaire soutient l'éducatrice pour les tâches de nettoyage <input type="checkbox"/> 2. Les enfants peuvent parler et être actifs <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice évite de faire attendre trop longtemps les enfants assis après le repas (pas plus de 10 minutes après la fin du repas de l'enfant) ou elle anime cette attente par des jeux <input type="checkbox"/> 4. Les enfants ont accès à du matériel qui répond à leurs besoins (bouger, se relaxer, se retirer, etc.) <input type="checkbox"/> 5. L'éducatrice décrit les étapes suivantes de l'horaire (annonce les activités de l'après-midi, la sieste, etc.) <input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice réagit aux signaux qui démontrent que le groupe d'enfants commence à se désorganiser ou le groupe ne se désorganise pas <input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice donne des choix d'activités aux enfants <input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice donne une ou des responsabilités aux enfants (ramasser, passer le balai, préparer les matelas pour la sieste, etc.) ou elle accepte l'offre d'aide des enfants <input type="checkbox"/> 9. L'éducatrice chante ou il y a de la musique <input type="checkbox"/> 10. L'éducatrice a une attitude calme et chaleureuse (parle doucement, sourit aux enfants même pendant les tâches de nettoyage, etc.) <input type="checkbox"/> 11. L'éducatrice garde un contact verbal et visuel avec les enfants pendant les tâches de nettoyage <input type="checkbox"/> 12. L'éducatrice réagit aux signaux de fatigue ou d'impatience des enfants et elle commence le rituel de la sieste <input type="checkbox"/> 13. Les enfants fatigués peuvent avoir accès au lieu de sieste <input type="checkbox"/> 14. Les matelas installés d'avance sont protégés ou à l'écart des jeux des enfants ou il n'y a pas de matelas installés d'avance .../14	
5.3 Les soins personnels	
5.3.1 Le changement de couche est sain (1.1.16)	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun enfant n'est aux couches <input type="checkbox"/> 1. La table à langer est lavable et elle est désinfectée après chaque changement de couche <input type="checkbox"/> 2. Les enfants sont changés dès qu'ils en ont besoin <input type="checkbox"/> 3. L'enfant n'est jamais laissé seul sur la table à langer <input type="checkbox"/> 4. Le changement de couche se fait sur une surface réservée à cette fin (comptoir, table à langer, l'enfant plus vieux peut être changé debout près de la toilette lorsqu'il est en apprentissage de la propreté, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Le lavabo qui sert aux changements de couche ne sert pas à d'autres usages ou il est désinfecté après les changements de couche <input type="checkbox"/> 6. Les débarbouillettes du changement de couche ne servent qu'à cette fin ou des débarbouillettes préhumidifiées sont utilisées <input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice porte des gants si elle a des blessures aux mains ou si l'enfant a une forte diarrhée et elle les jette après chaque changement de couche ou il n'est pas nécessaire de porter des gants <input type="checkbox"/> 8. La surface de la table à langer est rembourrée <input type="checkbox"/> 9. Les couches sont jetées dans une poubelle dont le couvercle est fermé en tout temps <input type="checkbox"/> 10. Les débarbouillettes souillées sont mises dans un contenant fermé ou inaccessible aux enfants ou les débarbouillettes préhumidifiées sont jetées dans une poubelle munie d'un couvercle fermé en tout temps <input type="checkbox"/> 11. Pendant le changement de couche, les produits désinfectants sont tenus hors de la portée des enfants <input type="checkbox"/> 12. Les vêtements sales sont mis dans un sac de plastique hors de la portée des enfants .../12	

5.3.2 L'éducatrice accorde une attention personnalisée à chaque enfant au moment des changements de couche (3.3.15) <input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun enfant n'est aux couches	
<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice a des interactions positives avec l'enfant pendant le changement de couche (décrit ses gestes, offre un objet, pose des questions, etc.) <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice est chaleureuse avec l'enfant au moment du changement de couche (ses gestes sont doux, tendres, calmes, etc.) <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice respecte l'intégrité de l'enfant (elle avertit l'enfant qu'elle va le changer, ne le soulève pas par surprise ou par derrière, etc.) <input type="checkbox"/> 4. L'enfant récalcitrant est traité avec respect (l'éducatrice ne le menace pas, ne le punit pas, etc.) ou il n'y a pas d'enfant récalcitrant <input type="checkbox"/> 5. L'enfant participe aux tâches liées au changement de couche (tenir sa couche, lever ses fesses, aller chercher ou jeter la couche, monter sur la table à langer, aller chercher un autre enfant, etc.) <input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice démontre une attitude de neutralité (par exemple, pas de dégoût ni d'impatience) <input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice agrmente le changement de couche (chansons, jeux de mots, mots rigolos, etc.) .../7	
5.3.3 L'éducation des enfants à la propreté se fait dans un climat calme et affectueux (3.3.16) <input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun enfant ne fait l'apprentissage de la propreté	
<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice rappelle régulièrement aux enfants de passer aux toilettes <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice démontre une attitude de neutralité (par exemple, pas de dégoût ni d'impatience) <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice encourage et valorise l'enfant au moment de ses tentatives ou elle souligne son autonomie <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice soutient l'enfant dans le déshabillage et l'habillage au moment du passage aux toilettes <input type="checkbox"/> 5. Quand il y a des « accidents », l'éducatrice réagit avec calme <input type="checkbox"/> 6. Les toilettes sont adaptées à l'âge des enfants (siège, marche pied) <input type="checkbox"/> 7. Les petits pots sont bien identifiés pour chaque enfant ou les petits pots sont désinfectés à chaque usage s'ils sont partagés ou les petits pots ne sont pas utilisés pour l'apprentissage de la propreté <input type="checkbox"/> 8. Le mobilier (chaise percée, siège de toilette, etc.) pour l'apprentissage de la propreté est confortable (l'enfant est en équilibre, ne risque pas d'être coincé, etc.) <input type="checkbox"/> 9. L'enfant peut apporter un objet (jouet, livre) aux toilettes ou sur le petit pot .../9	
5.3.4 L'aménagement des lieux encourage l'autonomie des enfants dans les soins personnels (1.1.17)	
<input type="checkbox"/> 1. Les enfants ont accès à une toilette dans le local d'appartenance <input type="checkbox"/> 2. Les enfants peuvent aller aux toilettes un par un <input type="checkbox"/> 3. Les enfants vont aux toilettes selon leurs besoins <input type="checkbox"/> 4. Les enfants ont accès à un lavabo dans le local d'appartenance <input type="checkbox"/> 5. Il y a un distributeur de savon accessible et adapté pour les enfants <input type="checkbox"/> 6. Il y a des essuie-mains propres, un sèche-mains ou un distributeur de papier accessibles aux enfants <input type="checkbox"/> 7. Les enfants ont accès à un point d'eau pour se servir à boire (fontaine, verres près du lavabo, etc.) dans le local d'appartenance .../7	
5.3.5 Le lavage des mains des enfants est fréquent (1.1.18) Le même lavage de mains peut servir à deux fonctions : cocher chaque fonction qui s'applique.	
<input type="checkbox"/> 1. Les mains des enfants sont lavées avant la collation du matin <input type="checkbox"/> 2. Les mains des enfants sont lavées avant le dîner <input type="checkbox"/> 3. Les mains des enfants sont lavées après la collation du matin <input type="checkbox"/> 4. Les mains des enfants sont lavées après le dîner <input type="checkbox"/> 5. Les mains des enfants sont lavées après les jeux extérieurs <input type="checkbox"/> 6. Les mains des enfants sont lavées après des activités salissantes (peinture, colle, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Les mains des enfants sont lavées après un changement de couche ou un passage aux toilettes <input type="checkbox"/> 8. Les mains des enfants sont lavées après qu'ils se sont mouchés <input type="checkbox"/> 9. Les mains des enfants sont lavées après un événement salissant (dégât, accident, etc.) <input type="checkbox"/> 10. L'éducatrice rappelle aux enfants de se laver les mains après ou avant une activité décrite précédemment <input type="checkbox"/> 11. L'éducatrice vérifie que les enfants se lavent bien les mains après ou avant une activité décrite précédemment .../11	
5.3.6 L'éducatrice se lave les mains fréquemment (1.4.19)	
A – À éviter : L'éducatrice ne se lave pas les mains : <input type="checkbox"/> 1. Après un changement de couche ou après avoir aidé un enfant aux toilettes <input type="checkbox"/> 2. Après s'être mouché .../2	B – À promouvoir : Le même lavage de mains peut servir à deux fonctions : cocher chaque fonction qui s'applique. L'éducatrice se lave les mains : <input type="checkbox"/> 1. Avant la collation du matin <input type="checkbox"/> 2. Avant le dîner <input type="checkbox"/> 3. Après la collation du matin <input type="checkbox"/> 4. Après le dîner <input type="checkbox"/> 5. Après une activité ou un événement salissant (peinture, colle, dégât, manipulation d'un produit toxique, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Après les jeux extérieurs <input type="checkbox"/> 7. Après avoir mouché un enfant ou elle ne mouche pas d'enfant .../7

5.3.7 Les soins personnels sont une occasion d'apprentissage (2.4.12)	
<input type="checkbox"/> 1. Le développement du langage des enfants est favorisé (l'éducatrice nomme les différentes étapes du brossage de dents, le nom des objets, etc.) <input type="checkbox"/> 2. L'apprentissage du schéma corporel est stimulé (par exemple, l'éducatrice nomme les différentes parties du visage en les lavant) <input type="checkbox"/> 3. L'apprentissage de différents concepts (chaud, froid, couleurs, sous, sur, etc.) est stimulé <input type="checkbox"/> 4. L'apprentissage de bonnes habitudes d'hygiène est stimulé (se laver les mains après les repas, techniques de brossage de dents, ne pas échanger de débarbouillettes ou de brosse à dents, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Le développement de l'autonomie de l'enfant est favorisé (responsabilité, participation de l'enfant dans les soins, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Le développement de la coopération entre enfants est favorisé (par exemple, les enfants vérifient en dyade si leur visage est bien lavé) <input type="checkbox"/> 7. Les soins personnels sont animés à l'occasion (comptines, devinettes, etc.) .../7	

5.3.8 Les soins personnels répondent aux besoins de chaque enfant (2.4.13)	
A – À éviter :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Un enfant passe la majeure partie de la journée habillé ou chaussé d'une façon inappropriée <input type="checkbox"/> 2. Un enfant n'est pas mouché au besoin <input type="checkbox"/> 3. Au cours des soins personnels, les règles d'hygiène ne sont pas respectées (brosse à dents en contact avec une source de contamination, même cuillère pour plusieurs enfants recevant une médication, thermomètre utilisé sans gaine hygiénique, utilisation du même instrument pour nettoyer un enfant et une surface, etc.) .../3	Au cours des soins personnels : <input type="checkbox"/> 1. Le matériel est organisé ou préparé d'avance afin d'éviter que les enfants attendent <input type="checkbox"/> 2. Chaque enfant reçoit des soins personnalisés (un à la fois, selon ses besoins, les enfants ne sont pas obligés d'aller aux toilettes en groupe, etc.) <input type="checkbox"/> 3. L'enfant sait que son tour s'en vient (il est averti d'avance, jeux pour décider les tours, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Le rythme des enfants est respecté (ils ne sont pas pressés, l'éducatrice ne fait pas les gestes à leur place pour accélérer la cadence, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Les instruments utilisés pour donner des soins sont adaptés et favorisent le bien-être des enfants (thermomètre à l'oreille ou sous le bras, débarbouillettes plutôt que papier brun pour laver la bouche, etc.) <input type="checkbox"/> 6. L'enfant qui démontre des signes de malaise ou d'impatience est écouté (par exemple, il est rassuré au moment de la prise de température ou de la prise de médicaments) <input type="checkbox"/> 7. La compréhension de l'enfant est favorisée (description des soins au fur et à mesure, explication de la nécessité du soin qu'il reçoit, etc.) <input type="checkbox"/> 8. L'intégrité des enfants est respectée (aucune force utilisée, respect du besoin d'intimité, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Les enfants qui attendent leur tour ou qui ne reçoivent pas de soins sont actifs <input type="checkbox"/> 10. La durée totale de chaque moment de soins personnels est adaptée aux enfants (aucun signe d'impatience, de désorganisation du groupe, etc.) .../10

5.4 Les jeux extérieurs

5.4.1.5 La cour extérieure est bien aménagée (1.1.20.5)	
99. Sans objet quand la neige recouvre le sol	
A – À proscrire :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. La clôture présente des dangers (ouverture par laquelle les enfants peuvent sortir, danger de coupure, d'étranglement, d'accrochage, etc.) <input type="checkbox"/> 2. La porte donnant sur l'extérieur de la cour est ouverte <input type="checkbox"/> 3. Le loquet de la porte de la cour est à la portée des enfants <input type="checkbox"/> 4. Des objets dangereux sont à la portée des enfants (objet coupant ou toxique, seringue, etc.) <input type="checkbox"/> 5. De petits objets destinés aux enfants plus grande sont à la portée des enfants <input type="checkbox"/> 6. Des déchets (mégot de cigarette, excréments d'animal, vieux jouets, etc.) sont à la portée des enfants <input type="checkbox"/> 7. Les équipements de jeu ou le matériel sont en mauvais état (danger de chute, de coupure, d'étranglement, d'accrochage, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Il n'y a pas de surface d'amortissement en dessous et autour de l'équipement de jeu <input type="checkbox"/> 9. Il n'y a pas de cour extérieure (ne pas cocher la colonne B si cet élément est coché) .../9	<input type="checkbox"/> 1. Section carrée de sable (autre que la zone de protection sous les pièces d'équipement) <input type="checkbox"/> 2. Section de jeux d'eau (robinet, fontaine, piscine de plastique ou permanente, bac surélevé, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Section ombragée (prolongement du toit, kiosque, abri, pergola, auvent, arbres, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Section gazonnée (en dehors des zones de grande circulation) <input type="checkbox"/> 5. Section « secrète » où les enfants peuvent se retirer et qui permet tout de même la surveillance par l'éducatrice <input type="checkbox"/> 6. Section où des activités de groupe peuvent être réalisées <input type="checkbox"/> 7. Table de pique-nique à la hauteur des enfants <input type="checkbox"/> 8. Banc pour les adultes et les enfants <input type="checkbox"/> 9. Surface ou équipement où les enfants peuvent peindre debout (mur, muret, panneau, clôture, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Butte, colline ou monticule <input type="checkbox"/> 11. Piste cyclable <input type="checkbox"/> 12. Section où les enfants peuvent être assis par terre en toute sécurité <input type="checkbox"/> 13. Section d'exploration de la nature (jardin, fleurs, etc.) <input type="checkbox"/> 14. Bac à compost <input type="checkbox"/> 15. Espace de rangement dans la cour extérieure ou dans un local accessible directement de la cour <input type="checkbox"/> 16. Poubelle ou poubelles munies d'un couvercle ou non accessibles aux enfants .../16

5.4.1.N La cour extérieure est bien aménagée (1.1.20.N) <input type="checkbox"/> 99. Sans objet quand la neige ne recouvre pas le sol	
A – A proscrire : <input type="checkbox"/> 1. La clôture présente des dangers (ouverture par laquelle les enfants peuvent sortir, danger de coupure, d'étranglement, d'accrochage, etc.) <input type="checkbox"/> 2. L'accumulation de neige permet aux enfants de passer par-dessus la clôture <input type="checkbox"/> 3. La porte donnant sur l'extérieur de la cour est ouverte <input type="checkbox"/> 4. Le loquet de la porte de la cour est à la portée des enfants <input type="checkbox"/> 5. Des objets dangereux sont à la portée des enfants (objet coupant ou toxique, seringue, etc.) <input type="checkbox"/> 6. De petits objets destinés aux enfants plus grands sont à la portée des enfants <input type="checkbox"/> 7. Des déchets (mégot de cigarette, excréments d'animal, vieux jouets, etc.) sont à la portée des enfants <input type="checkbox"/> 8. Les équipements de jeu ou le matériel sont en mauvais état (danger de chute, de coupure, d'étranglement, d'accrochage, etc.) <input type="checkbox"/> 9. La neige ou la glace rend l'équipement dangereux (accès par des montagnes de neige, arrivée de glissoire creusée dans la neige et glacée, etc.) <input type="checkbox"/> 10. La neige empêche la porte d'ouvrir pour sortir de la cour <input type="checkbox"/> 11. Des glaçons pendent et ils peuvent tomber sur les enfants <input type="checkbox"/> 12. Il n'y a pas de cour extérieure (ne pas cocher la colonne B si cet élément est coché) .../12	B – À promouvoir : <input type="checkbox"/> 1. Section ombragée (prolongement du toit, kiosque, abri, pergola, auvent, arbres, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Banc pour les adultes et les enfants <input type="checkbox"/> 3. Butte, colline ou monticule <input type="checkbox"/> 4. Section où les enfants peuvent être assis par terre en toute sécurité <input type="checkbox"/> 5. Section « secrète » où les enfants peuvent se retirer et qui permet tout de même la surveillance par l'éducatrice <input type="checkbox"/> 6. Section où des activités de groupe peuvent être réalisées <input type="checkbox"/> 7. Espace de rangement dans la cour extérieure, accessible malgré la neige ou dans un local accessible directement de la cour <input type="checkbox"/> 8. Poubelle ou poubelles munies d'un couvercle ou non accessibles aux enfants <input type="checkbox"/> 9. Cour éclairée après la tombée du jour <input type="checkbox"/> 10. Clôture faite d'un matériau non métallique ou recouverte .../10
5.4.2.S L'équipement et le matériel du service de garde accessibles aux enfants dans la cour et au parc favorisent le développement global des enfants (1.2.5.S) <input type="checkbox"/> 99. Sans objet quand la neige recouvre le sol	
A – Matériel psychomoteur Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Bac à eau, petite piscine, tuyau d'arrosage <input type="checkbox"/> 2. Balles <input type="checkbox"/> 3. Ballons <input type="checkbox"/> 4. Blocs <input type="checkbox"/> 5. Boîtes ou contenants de tailles différentes <input type="checkbox"/> 6. Camions, tracteurs, pelles mécaniques, etc. <input type="checkbox"/> 7. Cerceaux <input type="checkbox"/> 8. Corde à danser <input type="checkbox"/> 9. Glissoire ou balançoire <input type="checkbox"/> 10. Jouets pour l'eau ou le sable (pelle, seau, moule, ustensiles, etc.) <input type="checkbox"/> 11. Matériel à empiler <input type="checkbox"/> 12. Matériel à enfiler <input type="checkbox"/> 13. Matériel pour construire (gros cartons, planches, morceaux de bois, etc.) <input type="checkbox"/> 14. Outils de jardinage <input type="checkbox"/> 15. Outils de menuiserie <input type="checkbox"/> 16. Parachute <input type="checkbox"/> 17. Petites autos <input type="checkbox"/> 18. Quilles <input type="checkbox"/> 19. Savon à bulles <input type="checkbox"/> 20. Structure psychomotrice pour grimper <input type="checkbox"/> 21. Tapis mousse, couverture <input type="checkbox"/> 22. Tricycles, trottinettes ou véhicule à enfourcher <input type="checkbox"/> 23. Tunnel <input type="checkbox"/> 24. Voiturettes à tirer ou à pousser <input type="checkbox"/> 25. Wagonnette pour transporter les enfants .../25	B – Matériel favorisant les autres aspects du développement Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Accessoires pour poupées <input type="checkbox"/> 2. Accessoires représentant des milieux de vie <input type="checkbox"/> 3. Appareil photo (réel ou réplique) <input type="checkbox"/> 4. Appareil audio d'enregistrement ou d'écoute <input type="checkbox"/> 5. Boîte à surprise <input type="checkbox"/> 6. Casse-tête <input type="checkbox"/> 7. Catalogues, revues <input type="checkbox"/> 8. Colle, ruban adhésif ou agrafeuse <input type="checkbox"/> 9. Colorant <input type="checkbox"/> 10. Déguisements <input type="checkbox"/> 11. Figurines (animaux, personnages, etc.) <input type="checkbox"/> 12. Imagier ou album photos <input type="checkbox"/> 13. Instruments de musique <input type="checkbox"/> 14. Jeu de manipulation (Monsieur Patate, matériel à lacer ou à attacher, jeu de table, jeu d'encastrement, LEGO, etc.) <input type="checkbox"/> 15. Jouets ou objets sonores <input type="checkbox"/> 16. Livres <input type="checkbox"/> 17. Maquillage <input type="checkbox"/> 18. Marionnettes <input type="checkbox"/> 19. Matériel à emboîter <input type="checkbox"/> 20. Matériel à classer ou à sérier <input type="checkbox"/> 21. Matériel d'arts plastiques (craies ou crayons, papier, carton, peinture, pinceaux, tampon encreur, rouleaux, éponges, tissu, laine, ouate, bâtonnets, etc.) <input type="checkbox"/> 22. Matériel pour observer la nature (jumelles, pinces, boîte à observer, mangeoire, etc.) <input type="checkbox"/> 23. Mobilier pour imiter (maisonnette, établi, etc.) <input type="checkbox"/> 24. Modèle réduit (ferme, garage, etc.) <input type="checkbox"/> 25. Pâte à modeler ou argile <input type="checkbox"/> 26. Poupées <input type="checkbox"/> 27. Téléphone (réel ou réplique) <input type="checkbox"/> 28. Thermomètre .../28

5.4.2.N L'équipement et le matériel du service de garde accessibles aux enfants dans la cour et au parc favorisent le développement global des enfants (1.2.5.N)	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet quand la neige ne recouvre pas le sol ou quand le temps est trop mauvais pour permettre une sortie extérieure	
A – Matériel psychomoteur : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Balles <input type="checkbox"/> 2. Ballons <input type="checkbox"/> 3. Bâtons de hockey <input type="checkbox"/> 4. Blocs <input type="checkbox"/> 5. Boîtes ou contenants de tailles différentes <input type="checkbox"/> 6. Camions, tracteurs, pelles mécaniques, etc. <input type="checkbox"/> 7. Cerceaux <input type="checkbox"/> 8. Glissoire ou balançoire <input type="checkbox"/> 9. Jouets pour la neige (pelle, seau, moule, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Matériel à empiler <input type="checkbox"/> 11. Matériel pour construire (gros cartons, planches, morceaux de bois, etc.) <input type="checkbox"/> 12. Parachute <input type="checkbox"/> 13. Quilles <input type="checkbox"/> 14. Savon à bulles <input type="checkbox"/> 15. Structure psychomotrice pour grimper <input type="checkbox"/> 16. Traineau <input type="checkbox"/> 17. Tunnel .../17	B – Matériel favorisant les autres aspects du développement : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Accessoires représentant des milieux de vie <input type="checkbox"/> 2. Colorant <input type="checkbox"/> 3. Figurines (animaux, personnages, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Jouets ou objets sonores <input type="checkbox"/> 5. Matériel à classer ou à sérier <input type="checkbox"/> 6. Matériel à emboîter <input type="checkbox"/> 7. Matériel pour observer la nature (jumelles, mangeoire, vire-vent, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Mobilier pour imiter (maisonnette, établi, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Modèle réduit (ferme, garage, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Thermomètre .../10
5.4.3 La préparation à la période de jeux extérieurs et la rentrée se déroulent harmonieusement (2.3.6)	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet si le temps est trop mauvais pour permettre une sortie à l'extérieur de toute la journée	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. La coopération des enfants est favorisée (habillage à partir des gestes naturels de l'enfant, jeux de coucous, un enfant aide un autre enfant à s'habiller, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Les enfants sont encouragés à se préparer selon leurs capacités (enlever ou mettre les souliers ou les bottes, monter une fermeture éclair, attacher un chapeau, mettre les pantalons de neige, étendre la crème solaire, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Les enfants déjà prêts n'attendent pas à l'intérieur trop longtemps (vérifier les signes de malaise ou pas plus de 10 minutes d'attente) <input type="checkbox"/> 4. L'espace pour se préparer ou se déshabiller est suffisant pour chacun <input type="checkbox"/> 5. Les conflits sont réglés rapidement ou il n'y a pas de conflit <input type="checkbox"/> 6. Les moments de <u>préparation</u> aux jeux extérieurs sont des occasions d'apprentissage qui tiennent compte du développement des enfants (habiletés psychomotrices, connaissance du schéma corporel, langage) <input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice a des attitudes chaleureuses et calmes pendant ces périodes <input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice fournit aux enfants une ou des pièces de vêtements manquantes pour assurer le confort durant la sortie à l'extérieur (mitaines, bottes, crème solaire, etc.) ou il ne manque rien aux enfants <input type="checkbox"/> 9. Au moment d'entrer dans le service de garde, les enfants n'attendent pas près de la porte ou avant de commencer à se déshabiller <input type="checkbox"/> 10. Les moments d'habillage et de déshabillage sont sains et sécuritaires pour les enfants (absence de courant d'air, enfants déshabillés à l'intérieur, bottes ou souliers attachés, etc.) <input type="checkbox"/> 11. Les moments de <u>rentrée</u> après les jeux extérieurs sont des occasions d'apprentissage qui tiennent compte du développement des enfants (habiletés psychomotrices, connaissance du schéma corporel, langage) <input type="checkbox"/> 12. L'éducatrice rappelle aux enfants certaines consignes pour ne pas rentrer des éléments de l'extérieur (enlever le sable des souliers, secouer les bottes dans l'entrée) <input type="checkbox"/> 13. Il existe une boîte d'objets perdus .../13	
5.4.4 Les activités à l'extérieur sont valorisées (2.4.14)	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet si le temps est trop mauvais pour permettre une sortie à l'extérieur de toute la journée	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Les activités à l'extérieur sont bien intégrées à l'horaire (au moins une période le matin et une période l'après-midi) <input type="checkbox"/> 2. Le temps alloué à chaque période de jeu extérieur est suffisant pour permettre aux enfants de s'intégrer dans un jeu <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice ajoute périodiquement du matériel nouveau pour stimuler l'intérêt des enfants <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice fait des liens entre les activités qui se déroulent à l'intérieur et celles qui se déroulent à l'extérieur (poursuite du jeu, rapporter du matériel d'un endroit à l'autre, poursuite du thème de jeu, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Les jeux extérieurs permettent aux enfants d'être en contact avec la nature (ramasser des objets, observer des insectes, des oiseaux ou des phénomènes naturels, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Les jeux extérieurs permettent aux enfants de découvrir leur environnement social (véhicule de pompier, événement dans le quartier, contact avec les voisins, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Les parents sont invités à apporter des vêtements chauds ou des vêtements de pluie au service de garde en tout temps .../7	
5.4.5 Au cours des jeux extérieurs, l'éducatrice est active auprès des enfants (3.3.17)	
<input type="checkbox"/> 99. Sans objet si le temps est trop mauvais pour permettre une sortie à l'extérieur de toute la journée	
A – À éviter : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Les conversations que l'éducatrice a avec d'autres adultes nuisent à sa présence auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice entre dans le service de garde et laisse les enfants seuls à l'extérieur <input type="checkbox"/> 3. Pendant les jeux extérieurs, le ratio éducatrice-enfants n'est pas respecté et il n'y a aucune réorganisation de faite dans les 10 minutes qui suivent .../3	B – À promouvoir : <p>L'éducatrice :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. S'organise pour avoir une vue d'ensemble de ce qui se passe au cours des jeux extérieurs <input type="checkbox"/> 2. Se déplace d'un endroit à l'autre dans la cour extérieure <input type="checkbox"/> 3. S'intègre aux jeux des enfants selon leurs demandes <input type="checkbox"/> 4. Propose des activités aux enfants au cours des jeux extérieurs <input type="checkbox"/> 5. Invite les enfants à jouer, à bouger, etc. <input type="checkbox"/> 6. Fournit du matériel aux enfants selon leurs demandes <input type="checkbox"/> 7. Ajoute du matériel pour enrichir leurs jeux <input type="checkbox"/> 8. Fait découvrir aux enfants des objets ou des phénomènes naturels (feuilles qui tombent, insecte qui se promène, chat dans la rue, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Fait découvrir aux enfants des objets ou des phénomènes sociaux (camion dans la rue, passage du facteur, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Observe les jeux des enfants .../10

<p>5.4.6 Les sorties dans le quartier ou au parc se font de façon sécuritaire (1.1.21)</p> <p><input type="checkbox"/> 99. Sans objet s'il n'y a aucune sortie à l'extérieur de la cour</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Le ratio éducatrice-enfants est respecté</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Les enfants portent un dossard ou une identification du service de garde avec le numéro de téléphone</p> <p><input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice apporte la trousse de secours</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Au moins deux éducatrices accompagnent les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 5. L'éducatrice fait souvent le décompte des enfants ou elle prend des mesures pour voir tous les enfants sous sa responsabilité</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Les consignes de sécurité sont rappelées aux enfants avant la sortie</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Les consignes de sécurité sont rappelées aux enfants pendant la sortie selon les besoins</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Au cours des sorties extérieures, les enfants marchent de façon sécuritaire (deux par deux, reliés ensemble par une corde ou un « serpent », etc.)</p> <p>.../8</p>
<p>5.4.7 Les déplacements du groupe à l'intérieur et à l'extérieur se déroulent dans un climat serein (3.2.16)</p> <p><input type="checkbox"/> 99. Sans objet s'il n'y a aucun déplacement</p> <p><input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice attribue des responsabilités aux enfants (transporter des objets, éteindre les lumières, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Pendant leurs déplacements, les enfants respectent les pousins ou les enfants des autres groupes (sieste, jeux calmes, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Les enfants peuvent parler pendant les déplacements</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Les enfants peuvent se déplacer autrement qu'en rang (sauf si la sécurité est en jeu : dans une rue très passante par exemple)</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Le nombre de déplacements à l'intérieur du service de garde (d'un local à un autre) est approprié (ne dépasse pas 4 pendant la journée d'observation, à part les déplacements vers l'extérieur)</p> <p><input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice agrmente les déplacements en proposant de courtes activités (chansons, jeux minute, devinettes, comptines, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice intègre les suggestions des enfants pour choisir la façon de se déplacer</p> <p><input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice amorce des conversations sur des sujets qui intéressent les enfants au cours des déplacements</p> <p>.../8</p>
<p>5.4.8 Les sorties extérieures favorisent la découverte de l'environnement naturel, culturel ou social par l'enfant (entrevue) (2.4.15)</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Sortie au parc, à la piscine</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Promenade dans le quartier</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Sortie avec un autre service de garde</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Visite d'un commerce, d'une usine ou d'une ferme</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Bibliothèque</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Théâtre, cinéma</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Sortie de l'ensemble du CPE (cueillette de pommes, cabane à sucre, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Visite d'un autre service de garde</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Visite d'un musée, d'un zoo, du Biodôme, etc.</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Camp à l'extérieur du service de garde (camp de neige, camp de vacances, etc.)</p> <p>.../10</p>
<p>5.5 Les périodes transitoires</p>
<p>5.5.1 Les périodes de rangement sont organisées de façon à être stimulantes pour les enfants (2.4.16)</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Le rangement est effectué par les enfants et l'éducatrice</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Le rangement est effectué à un moment opportun</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Le système de rangement est logique</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Le système de rangement du matériel est connu des enfants ou rappelé aux enfants pour qu'ils le connaissent</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Les enfants ont des responsabilités précises pendant le rangement (ex. : tableau de tâches)</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Le rangement est organisé autour de jeux qui en font une activité amusante</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Au cours des périodes de rangement, les enfants assument des responsabilités qui tiennent compte de leurs capacités et de leur âge</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Au cours des périodes de rangement, les enfants peuvent bouger, parler, s'amuser</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Il y a un rituel pour annoncer la période de rangement</p> <p>.../9</p>
<p>5.5.2 Au cours des périodes de rangement, les enfants ont l'occasion d'apprendre, de s'amuser et de coopérer (3.1.9)</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Incite les enfants à ranger ou à nettoyer en s'entraîdant : ils ne rangent pas nécessairement les jeux ou les jouets qu'ils ont personnellement utilisés</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Rappelle ou fait ressortir que les objets semblables sont rangés ensemble</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Souligne ou rappelle que le lieu de rangement est identifié par un pictogramme, une photo ou un spécimen d'objet</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Profile de la période de rangement pour parler avec les enfants de l'activité qui vient de se terminer</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Agrmente le rangement (jeux de mots, comptines, chansons, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Encourage les enfants à ranger</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Nomme des objets précis à ranger pour soutenir les enfants (« Range les objets jaunes », « Range seulement les blocs en bois », « Range la pâte à modeler de couleur rouge », etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Souligne les efforts des enfants qui rangent ou qui nettoient</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Souligne les gestes d'entraide</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Intègre les suggestions des enfants pour agrmenter la période de rangement</p> <p><input type="checkbox"/> 11. Met fin à la période de rangement lorsque les enfants montrent des signes de fatigue ou que le local est suffisamment rangé pour éliminer les risques d'accident</p> <p>.../11</p>
<p>5.5.3 Les périodes de transition sont bien organisées (2.4.17)</p> <p><input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice prévoit la fin d'une activité suffisamment à l'avance et elle l'annonce aux enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice organise les activités pour que chaque enfant puisse les réaliser à son rythme : ceux qui terminent les premiers sont dirigés vers d'autres activités pendant que les autres poursuivent</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Le temps d'attente entre deux activités est adapté à l'âge des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice donne des choix d'activités pendant les transitions</p> <p><input type="checkbox"/> 5. L'éducatrice propose des activités courtes et exigeant peu de matériel aux enfants qui terminent les premiers ou qui doivent attendre leur tour</p> <p>.../5</p>

5.5.4 L'éducatrice organise les transitions entre les diverses périodes de la journée pour qu'elles s'effectuent en douceur (3.1.10)				
A – À éviter :		B – À promouvoir :		
<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice n'intervient pas auprès d'un enfant qui montre des signes d'impatience, de fatigue, d'ennui ou de malaise (taper du pied, soupirer, agacer un autre enfant, pleurer, etc.) <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice ignore les signes qui annoncent que le groupe se désorganise (course, bousculade, geste d'agressivité, geste de menace, etc.) .../2		<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice rassure l'enfant qui n'a pas terminé son activité en déterminant avec lui le moment où il pourra la poursuivre <input type="checkbox"/> 2. Dès qu'un enfant montre un signe d'impatience, de fatigue ou d'ennui (taper du pied, agacer un autre enfant, soupirer, tourner en rond, etc.), l'éducatrice lui offre une autre activité ou met fin à l'activité en cours ou il n'y a pas d'enfant qui montre de signe d'impatience <input type="checkbox"/> 3. Les enfants peuvent parler pendant les transitions <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice propose aux enfants d'assumer une ou des responsabilités au cours des transitions ou elle accepte l'offre des enfants pour ce faire <input type="checkbox"/> 5. L'éducatrice agrmente les moments de transition par des chansons, des jeux de devinettes, des jeux de mots, des jeux minute, etc. .../5		
5.6 La fin de la journée				
Contexte de la fin de la journée				
Heure de l'observation	Educatrice principale	Nombre d'adultes	Nombre d'enfants	Lieu
16 h 15 min ou __ h __ min	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/> Local d'appartenance <input type="checkbox"/> Local du groupe jumelé <input type="checkbox"/> Cour extérieure <input type="checkbox"/> Autre : _____
16 h 30 min ou __ h __ min	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/> Local d'appartenance <input type="checkbox"/> Local du groupe jumelé <input type="checkbox"/> Cour extérieure <input type="checkbox"/> Autre : _____
16 h 45 min ou __ h __ min	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/> Local d'appartenance <input type="checkbox"/> Local du groupe jumelé <input type="checkbox"/> Cour extérieure <input type="checkbox"/> Autre : _____
5.6.1 À la fin de la journée, l'organisation des lieux facilite une transition harmonieuse entre le service de garde et la famille (1.1.22)				
A – À éviter :		B – À promouvoir :		
<input type="checkbox"/> 1. Le ratio éducatrice-enfants n'est pas réglementaire et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent <input type="checkbox"/> 2. Les enfants changent de local plus de 2 fois <input type="checkbox"/> 3. Il y a plus de 20 enfants dans un local <input type="checkbox"/> 4. Un enfant quitte le service de garde sans qu'aucun adulte responsable s'en aperçoive .../4		<input type="checkbox"/> 1. Le bruit (des appareils électroménagers, des cris, de la radio, etc.) n'augmente pas la fatigue des enfants <input type="checkbox"/> 2. L'espace est suffisant pour le nombre d'enfants (espace suffisant pour jouer, pour éviter les collisions, peu de conflits de « territoire », etc.) <input type="checkbox"/> 3. De la musique joue (douce, dansante, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Plusieurs coins d'activités sont accessibles aux enfants <input type="checkbox"/> 5. Les grands locaux ouverts sont subdivisés ou ils ne sont pas utilisés <input type="checkbox"/> 6. Les lieux permettent autant les jeux calmes que les jeux actifs <input type="checkbox"/> 7. Les lieux sont organisés de façon à permettre que l'attention première de l'éducatrice soit disponible pour les enfants <input type="checkbox"/> 8. Les jouets, les jeux et l'équipement disponibles à la fin de la journée sont variés, c'est-à-dire qu'ils permettent de développer une variété de dimensions chez l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins des enfants .../9		
5.6.2 À la fin de la journée, les enfants peuvent faire des choix (2.4.18)				
A – À éviter :		B – À promouvoir :		
<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice impose une activité à un enfant contre son gré <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice impose un ou des compagnons de jeu à un enfant .../2		<input type="checkbox"/> 1. Les enfants amorcent des activités <input type="checkbox"/> 2. Plusieurs types d'activités se déroulent en même temps (activité calme, plus bruyante, de sous-groupes, de grands groupes, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Les activités permettent à tous les enfants de réussir <input type="checkbox"/> 4. Les enfants choisissent leurs compagnons de jeu <input type="checkbox"/> 5. Les enfants peuvent utiliser tout le matériel qui est à la fois à leur vue et à leur portée <input type="checkbox"/> 6. Les enfants utilisent le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu <input type="checkbox"/> 7. Les enfants déterminent eux-mêmes les buts qu'ils veulent atteindre dans les activités <input type="checkbox"/> 8. Les enfants déterminent eux-mêmes les règles du jeu ou les scénarios <input type="checkbox"/> 9. Le nombre d'enfants participant à une activité donnée n'est pas limité a priori par l'éducatrice sauf si cela nuit au climat de la fin de la journée .../9		

5.6.3 A la fin de la journée, l'éducatrice intervient pour maintenir un bon climat (3.3.19) L'éducatrice :	
<input type="checkbox"/> 1. Propose des activités appropriées pour les enfants <input type="checkbox"/> 2. Organise le local (pour permettre plus d'une activité en même temps, pour stimuler ou calmer le jeu des enfants, pour avoir une vue d'ensemble, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Organise les activités pour avoir une vue d'ensemble <input type="checkbox"/> 4. Ajoute du matériel pour stimuler ou calmer le jeu des enfants <input type="checkbox"/> 5. Retire du matériel pour stimuler ou calmer le jeu des enfants <input type="checkbox"/> 6. Fait respecter les consignes (les rappelle, les fait répéter aux enfants, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Intervient lorsque le jeu des enfants se désorganise ou le jeu ne se désorganise pas <input type="checkbox"/> 8. Propose des activités ou du matériel à des enfants qui ne savent pas quoi faire ou il n'y a pas d'enfant qui ne sait pas quoi faire <input type="checkbox"/> 9. Intervient avant qu'un conflit dégénère ou il n'y a pas de conflit <input type="checkbox"/> 10. Propose des responsabilités aux enfants ou accepte qu'un enfant assume une responsabilité <input type="checkbox"/> 11. Favorise la coopération entre les enfants (demande à un enfant d'en aider un autre à ranger ses jouets avant de partir, etc.) .../11	
5.6.4 A la fin de la journée, l'éducatrice accorde de l'attention à tous les enfants (3.3.18)	
A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Ne connaît pas les enfants <input type="checkbox"/> 2. Ne répond pas aux besoins des enfants parce qu'elle est occupée à des tâches connexes : fermer les locaux, accomplir des tâches ménagères, répondre au téléphone, etc. <input type="checkbox"/> 3. Ignore manifestement les enfants qui parlent <input type="checkbox"/> 4. Ignore un enfant en détresse .../4	B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Adopte une attitude calme <input type="checkbox"/> 2. Adopte une attitude rassurante <input type="checkbox"/> 3. Intervient avec entrain, vivacité <input type="checkbox"/> 4. Salue les enfants à leur départ <input type="checkbox"/> 5. Rappelle aux enfants qu'ils se reverront ou non le lendemain <input type="checkbox"/> 6. Favorise le contact de l'enfant avec son parent (annonce son arrivée, demande à l'enfant de lui montrer ses réalisations, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Propose du matériel ou des jeux aux enfants présents qui leur permettent d'être le plus autonomes possible afin d'être disponible pour les parents et les enfants qui partent <input type="checkbox"/> 8. Intervient auprès des enfants présents lorsqu'ils expriment un besoin ou qu'ils se désorganisent <input type="checkbox"/> 9. Rassure un enfant qui s'inquiète parce que ses parents ne sont pas encore arrivés ou aucun enfant ne s'inquiète .../9
5.6.5 A la fin de la journée, l'éducatrice établit des relations interpersonnelles constructives avec les parents (4.6)	
A – À éviter : <input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice répète les confidences d'un parent à un autre parent <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice émet un jugement désobligeant sur un enfant à son parent ou à un autre parent <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice émet un jugement sur un parent en présence d'un ou de plusieurs enfants <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice émet un jugement sur un parent en présence d'un autre parent <input type="checkbox"/> 5. Les parents n'ont pas accès au local où se déroule la fin de la journée .../5	B – À promouvoir : <input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice salue le parent à son arrivée et à son départ (sourit, dit bonjour, a un contact visuel, fait un geste de la main, etc.) <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice converse avec le parent <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice fait le bilan de la journée de l'enfant au parent ou elle l'invite à lire les observations particulières <input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice annonce les activités des prochains jours ou elle annonce des événements particuliers du service de garde au parent <input type="checkbox"/> 5. L'éducatrice est attentive à décoder la disponibilité du parent et elle agit en conséquence <input type="checkbox"/> 6. Lorsque l'éducatrice parle des enfants ou d'un autre sujet confidentiel avec des parents en présence d'autres adultes, elle le fait le plus discrètement possible (voix basse, dans un coin du local ou à l'extérieur, etc.) <input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice décrit le comportement de l'enfant quand elle parle de lui à son parent ou à d'autres parents <input type="checkbox"/> 8. Au moment opportun, l'éducatrice s'efface pour laisser la place au parent auprès de l'enfant .../8
5.6.6 A la fin de la journée, les parents disposent d'un moyen de communication où ils peuvent recevoir ou partager de l'information (4.7)	
<input type="checkbox"/> 1. Menu affiché <input type="checkbox"/> 2. Lettre dans le casier <input type="checkbox"/> 3. Programmation <input type="checkbox"/> 4. Babillard ou affiche avec information générale pour tous les parents <input type="checkbox"/> 5. Tableau affiché pour tout le groupe d'enfants qui fait le bilan de la journée (activité de la journée, pensée du jour, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Tableau affiché sur les activités de base pour chacun des enfants (repas, sommeil, hygiène) <input type="checkbox"/> 7. Outil d'observation individualisé sur les activités de base de chacun des enfants (le même outil peut être utilisé pour 7 et 8) <input type="checkbox"/> 8. Outil d'observation individualisé et confidentiel sur le comportement et l'humeur de l'enfant (le même outil peut être utilisé pour 7 et 8) <input type="checkbox"/> 9. Moyen de communication permettant aux parents de laisser un message à l'éducatrice .../9	

1. LA COMMUNICATION AVEC LES PARENTS

Le premier thème que nous désirons aborder avec vous touche la communication avec les parents.

Ce matin, j'ai observé une toute petite période de l'accueil des enfants. C'est une occasion pour parler avec des parents...

(Item 4.1 de l'échelle)

A) Est-ce que vous avez d'autres moments de rencontre qui vous permettent d'échanger avec les parents?

☐ Oui ☐ Non

Si Oui, lesquels?

occasions, genres

B) Y a-t-il d'autres moyens que vous utilisez pour communiquer avec les parents?

☐ Oui ☐ Non

Si Oui, lesquels?

outils, façons

C) Les parents sont-ils invités à participer à des activités de leurs enfants?

☐ Oui ☐ Non

Si Oui, lesquelles?

partager, assister

<p>(Item 4.2 de l'échelle)</p> <p>D) Quels <u>sujets</u> en lien avec les enfants abordez-vous avec les parents dans vos communications?</p> <p>thèmes, questions</p> <p>E) Quels <u>sujets</u> en lien avec les activités du service de garde abordez-vous avec les parents dans vos communications?</p> <p>F) Quels <u>sujets</u> en lien avec ce que vivent les enfants dans leur famille abordez-vous avec les parents dans vos communications?</p>	<p>(Item 4.3 de l'échelle)</p> <p>G) Lorsqu'un enfant vit des <u>problèmes</u>, comment <u>collaborez-vous</u> avec les parents pour déterminer vos interventions?</p> <p>ennuis, difficultés</p> <p>travaillez, associez</p> <p>H) Dans ces cas, collaborez-vous aussi avec d'autres personnes?</p> <p>I) Avec qui collaborez-vous?</p> <p>J) Comment collaborez-vous avec ces personnes?</p> <div style="text-align: right; margin-top: 20px;"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si Oui : </div>
<p>(Item 4.4 de l'échelle)</p> <p>K) Vous avez à <u>intégrer</u> des nouveaux enfants dans le cadre de votre travail... Si vous repensez aux derniers enfants que vous avez intégrés, racontez-moi ce que vous avez fait pour ces nouveaux enfants avant leur arrivée dans votre groupe?</p> <p>L) Que faites-vous pour accueillir les parents de ces enfants ?</p> <p>accueillir, recevoir</p> <p>M) Et au cours de leurs premiers jours de fréquentation du service de garde?</p>	<p>Relance de fin de section :</p> <p>N) Ça termine la section de l'entrevue qui aborde la communication avec les parents. Y a-t-il des informations que vous voudriez rajouter?</p>

2. L'OBSERVATION DES ENFANTS

J'aimerais aborder un autre sujet avec vous : l'observation des enfants.

Pour les fins de notre enquête, on entend par observation, le fait de porter une attention particulière dans le but de recueillir des informations.

(Item 2.2.2 de l'échelle)

A) Considérant cette définition, est-ce que vous faites de l'observation des enfants de votre groupe?

☐ Oui ☐ Non

Si Non, passez à la section 3.

Si Oui :

B) Pour vous souvenir de ce que vous observez chez les enfants, qu'est-ce que vous écrivez à la suite de vos observations?

Si la personne vous répond : « Le comportement de l'enfant ou le développement de l'enfant », posez la sous-question suivante :

- Pouvez-vous me donner des exemples?

notez, inscrivez

(Item 2.2.3 de l'échelle)

C) À quoi vous servent vos observations dans votre quotidien avec les enfants?

tous les jours, journaliers

D) Comment vous sont-elles utiles avec les parents?

E) Vous servent-elles avec d'autres personnes?

Relance de fin de section :

F) Ça termine la section de l'entrevue qui aborde l'observation des enfants. Y a-t-il des informations que vous voudriez ajouter?

3. LES SORTIES À L'EXTÉRIEUR

Au cours d'une journée d'observation, je n'ai pas l'occasion d'observer des activités plus rares comme les sorties à l'extérieur du service de garde...

(Item 5.4.8 de l'échelle)

- A) Où allez-vous avec les enfants lorsque vous faites des sorties à l'extérieur du service de garde et de sa cour?

Relance de fin de section :

- B) C'était la seule question du thème des sorties à l'extérieur. Y a-t-il des informations que vous voudriez rajouter?

4. LA PLANIFICATION DES ACTIVITÉS

Le dernier thème que j'aborderai avec vous, c'est la planification des activités. Ce matin, j'ai observé les activités des enfants (*en nommer quelques-unes*)...

(Item 2.1.1 de l'échelle)

A) Aviez-vous planifié les activités de votre journée à l'avance?

prévu

☐ Oui

☐ Non, mais j'en avais planifié d'autres...

☐ Non

Si Non, passer à la fin de l'entrevue

Si Oui ou Non, mais j'en avais planifié d'autres...

B) Est-ce que vous faites votre planification par écrit?

programmation

C) À quelle fréquence, en général?

D) Est-elle remise à quelqu'un?

présentée, montrée

Si Oui, à qui?

E) Est-elle affichée?

distribuée

☐ Oui ☐ Non

(Item 2.1.4 de l'échelle)

F) Qu'est-ce qui vous incite à insérer une activité plutôt qu'une autre dans votre planification?

pousse à choisir

(Item 2.1.2 de l'échelle)	
G) Est-ce que vous <u>modifiez ou révisiez</u> votre planification? changez	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non (Si la personne a répondu Non, mais j'en avais planifié d'autres... à la sous-section précédente encerdez « Oui » et passez directement à la question suivante.)
H) À quelle fréquence <u>modifiez-vous</u> ou <u>révisiez-vous</u> votre planification? changez-vous	
I) Quelles sont les <u>raisons</u> qui vous amènent à modifier votre planification? motifs, justifications	
(Item 2.1.3 de l'échelle)	
J) Qu'est-ce qui vous aide à planifier vos activités, i.e. quels sont les <u>outils</u> que vous utilisez? ressources matérielles	
K) Quelles sont les <u>personnes</u> qui vous soutiennent pour planifier vos activités? ressources humaines, gens	<div> Relance de fin de section : L) Ça termine la section de l'entrevue qui aborde la planification des activités. Y a-t-il des informations que vous voudriez rajouter? </div>

Annexe 1 – La sieste

Même si la sieste n'a pas été observée dans le cadre de l'enquête *Grandir en qualité*, les items d'observation qui s'y rapportent ont été élaborés et sont présentés ici. Ils sont numérotés pour indiquer que, s'ils sont utilisés, ils devraient faire partie de la section 5.5 de l'échelle²⁸.

5. Les activités de base

5.5 Les périodes transitoires

Contexte de la préparation de la sieste des enfants				
Heure de l'observation	Educatrice principale	Nombre d'adultes	Nombre d'enfants	Lieu
12 h 30 min ou ___ h ___ min	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non			<input type="checkbox"/> Local d'appartenance <input type="checkbox"/> Autre local, lequel _____ <input type="checkbox"/> Cour extérieure _____

5.5.5 Le début de la sieste se déroule dans un lieu reposant pour les enfants (section 1.1)

- ☐ 1. Les enfants ont un endroit qui leur est attribué pour dormir (endroit assigné pour le matelas, l'enfant se dirige spontanément vers sa place, etc.)
- ☐ 2. Le lieu de la sieste n'est pas utilisé comme endroit de punition ou d'isolement
- ☐ 3. Une température stable et confortable règne dans le local (entre 20 °C et 22 °C)
- ☐ 4. Aucune circulation autre que celle des éducatrices ou des parents n'a lieu dans le local de la sieste
- ☐ 5. La lumière est éteinte ou tamisée dans le local de la sieste
- ☐ 6. Il y a de la musique douce ou des chansons lors de l'endormissement
- ☐ 7. Chaque enfant dispose d'un espace suffisant bien à lui (les meubles sont déplacés s'il n'y a pas suffisamment d'espace, une distance existe entre les enfants pour qu'ils ne se nuisent pas, etc.)
- ☐ 8. L'équipement utilisé pour la sieste est en bon état et sécuritaire (matelas, petits lits, etc.)
- ☐ 9. L'équipement utilisé pour la sieste est confortable
- ☐ 10. Les enfants ont accès à du matériel supplémentaire pour leur confort (oreiller mince, toutou, couverture supplémentaire, etc.)
- .../10

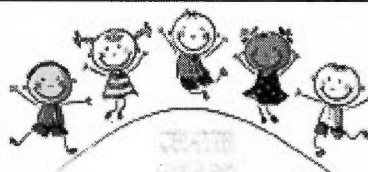
5.5.6 Avant la sieste, l'éducatrice est sécurisante pour les enfants (section 3.3)

A – À éviter :	B – À promouvoir :
<p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Crie après un enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Menace un enfant qui résiste au fait d'aller se coucher</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Utilise la force physique pour maintenir les enfants couchés</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Est indifférente à la détresse d'un enfant (le laisse pleurer, le sort du local, l'humilie, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Agit de façon brusque ou inappropriée (lance des objets, fait beaucoup de bruit, etc.)</p> <p>.../5</p>	<p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Propose des activités calmes (lecture d'un livre, chansons douces, détente corporelle, etc.) avant la sieste</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Reconnaît les signes de fatigue des enfants (les nomme, intervient, annonce la sieste, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Prévoit un rituel qui donne le signal aux enfants que bientôt ils vont dormir ou se reposer</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Permet aux enfants d'avoir un objet de transition ou leur en offre un</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Donne de l'attention à tous les enfants (par des contacts physiques, par des paroles apaisantes, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Chante</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Reste à proximité des enfants qui le demandent ou qui manifestent des signes de malaise, d'insécurité ou d'ennui</p> <p>.../7</p>

5.5.7 Au réveil des enfants, l'éducatrice est sécurisante (section 3.3)

A – À éviter :	B – À promouvoir :
<p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Crie après un enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Menace un enfant de le recoucher</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Utilise la force physique pour maintenir un enfant couché après son réveil</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Laisse pleurer un enfant à son réveil</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Humilie un enfant qui pleure à son réveil</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Ne connaît pas les enfants</p> <p>.../6</p>	<p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Propose des activités calmes aux enfants au fur et à mesure qu'ils se réveillent</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Prévoit un rituel (ouvrir les lumières, les rideaux, etc.) qui donne le signal aux enfants que la période de la sieste est terminée</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Permet aux enfants de garder leur objet de transition après la sieste</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Chante</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Donne de l'attention à tous les enfants (par des contacts physiques, par des paroles apaisantes, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Reste à proximité des enfants qui le demandent ou qui manifestent des signes de malaise, d'insécurité ou d'ennui</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Propose une ou des responsabilités aux enfants (habillage, rangement de l'objet de transition, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Laisse les enfants se lever dès qu'ils ne dorment plus</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Augmente progressivement l'intensité de l'éclairage</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Est la même au réveil des enfants que celle qui s'est occupée d'eux au coucher</p> <p>.../10</p>

E.3 RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES



Code de l'enfant : _____

Date de naissance de l'enfant : _____

Sexe :

☐ Fille

☐ Garçon

Date de l'évaluation du milieu de garde : _____

Visite : ☐ 4 ans ☐ 5 ans

Questionnaires destinés à l'éducatrice

Voici une série de questionnaires. Ils doivent être remplis par l'éducatrice principale du groupe de l'enfant observé dans le cadre de l'étude « Jeune enfant et ses milieux de vie – volet 4 et 5 ans » (JEMVIE).

Chaque questionnaire comprend des directives précises pour le remplir.

Veuillez S.V.P suivre ces directives du mieux que vous le pouvez.

Veuillez remplir ces questionnaires dans la semaine qui précède la visite de l'observatrice dans votre groupe. Une fois remplis, glissez les questionnaires dans l'enveloppe qui vous est fournie et assurez-vous de bien la cacheter. Remettez l'enveloppe cachetée à l'observatrice lors de sa visite.

Compte tenu que la vaste majorité des personnes qui travaillent dans les services de garde sont des femmes, ce document emploie le générique féminin pour en alléger la lecture.

Veuillez noter que pour tous ces questionnaires,
il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.

Tous les renseignements fournis seront tenus confidentiels.

Merci de votre collaboration !

Nathalie Bigras, Ph.D.

Code de l'enfant : _____

Visite : ☐ 4 ans ☐ 5 ans**1. RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES**

(Grandir en qualité, 2004 ; Bigras, 2009)

Répondez à toutes les questions.

Dans le cas des questions à choix de réponses, veuillez S.V.P. n'encrer qu'une seule réponse.

Lorsque vous ne trouvez pas de réponse qui convient exactement à ce que vous ressentez, choisissez celle qui s'approche le plus possible de vos sentiments. Si vous désirez modifier votre réponse, faites un « X » sur votre première réponse et encrer la bonne.

Section 1 : Conditions de travail, expérience de travail, perfectionnement**1. Qu'est-ce qui décrit le mieux votre situation de travailleuse dans ce service de garde ?**

- J'ai un travail régulier sans date de cessation prévue 1
 J'ai un travail temporaire devant prendre fin à une date connue à l'avance 2
 Autre, précisez : 3

2. Quel est votre horaire de travail normal sur une base hebdomadaire ?

- 32 heures par semaine ou plus 1
 Moins de 32 heures par semaine 2

3. Combien d'heures par semaine travaillez-vous normalement à titre d'éducatrice ?

_____ heures par semaine.

4. Quel est votre salaire horaire brut à titre d'éducatrice ? (Encrer le chiffre qui correspond à votre salaire)

<i>Educatrice qualifiée</i>	<i>Educatrice non qualifiée</i>	
	Échelon 1	(avril 2009 : 13,95 \$ - avril 2010 : 14,19 \$) 1
	Échelon 2	(avril 2009 : 14,40 \$ - avril 2010 : 14,65 \$) 2
	Échelon 3	(avril 2009 : 14,85 \$ - avril 2010 : 15,11 \$) 3
	Échelon 4	(avril 2009 : 15,29 \$ - avril 2010 : 15,55 \$) 4
Échelon 1	Échelon 5	(avril 2009 : 15,79 \$ - avril 2010 : 16,06 \$) 5
Échelon 2	Échelon 6	(avril 2009 : 16,30 \$ - avril 2010 : 16,58 \$) 6
Échelon 3	Échelon 7	(avril 2009 : 16,82 \$ - avril 2010 : 17,11 \$) 7
Échelon 4	Échelon 8	(avril 2009 : 17,32 \$ - avril 2010 : 17,62 \$) 8
Échelon 5	Échelon 9	(avril 2009 : 17,87 \$ - avril 2010 : 18,18 \$) 9
Échelon 6	Échelon 10	(avril 2009 : 18,45 \$ - avril 2010 : 18,77 \$) 10
Échelon 7	Échelon 11	(avril 2009 : 19,03 \$ - avril 2010 : 19,36 \$) 11
Échelon 8	Échelon 12	(avril 2009 : 19,63 \$ - avril 2010 : 19,97 \$) 12
Échelon 9	Échelon 13	(avril 2009 : 20,27 \$ - avril 2010 : 20,62 \$) 13
Échelon 10	Échelon 14	(avril 2009 : 20,92 \$ - avril 2010 : 21,28 \$) 14

Université du Québec à Montréal

Julie Lemire, coordonnatrice du projet JEMVIE 4 et 5 ans
 514-987-3000 poste 7839)

RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES DE L'ÉDUCATRICE (7 pages)

5. Combien d'années d'expérience (équivalent à temps plein) avez-vous dans le service de garde actuel ?
 _____ années et _____ mois.
6. Avez-vous travaillé dans un ou plusieurs autre(s) service(s) de garde pour les enfants de moins de 5 ans avant votre emploi actuel ?
- Oui 1 Si oui, ce(s) service(s) de garde était(ent)-il(s) reconnu(s) par le Ministère de la Famille et de l'Enfance (CPE, agence de garde en milieu familial ou garderies) ?
 Oui a Non b
- S'il(s) l'était(ent), précisez le nombre d'années d'expérience (équivalent à temps plein) que vous y avez cumulées : _____ années et _____ mois.
- Non 2
7. Combien d'année d'expérience (équivalent à temps plein) avez-vous dans d'autres établissements de garde (ex.: établissement de santé, milieu scolaire, halte-garderie, jardin d'enfants) ?
 _____ années et _____ mois.
8. Participez-vous à des rencontres d'équipe du personnel éducateur ?
 Oui 1
 Non 2 (passez à la question 11)
9. En moyenne, à quelle fréquence participez-vous à des rencontres d'équipe du personnel éducateur ?
 Moins d'une fois par mois 0
 1 fois par mois 1
 2 fois par mois 2
 3 fois par mois 3
 4 fois par mois 4
 Autre, précisez : 5
10. Êtes-vous rémunérée lors des rencontres du personnel éducateur ?
 Oui 1
 Non 2
11. Le poste que vous occupez est-il syndiqué ? (Répondez « oui » si vous payez des cotisations syndicales à un syndicat tel que la CSN ou la CEQ, ...)
 Oui 1
 Non 2
12. Avez-vous participé, au cours des 12 derniers mois, aux activités d'une association professionnelle ou d'un regroupement de services de garde ?
 Oui 1
 Non 2

13. Recevez-vous un soutien pédagogique suffisant de la part de vos collègues ?

Encerclez votre degré de satisfaction sur une échelle de 1 à 7

Pas du tout suffisant	Moyennement suffisant			Tout à fait suffisant		
1	2	3	4	5	6	7

14. Recevez-vous un soutien pédagogique suffisant de la part de la personne responsable de ce soutien (conseillère pédagogique ou gestionnaire) ?

Encerclez votre degré de satisfaction sur une échelle de 1 à 7

Pas du tout suffisant	Moyennement suffisant			Tout à fait suffisant		
1	2	3	4	5	6	7

15. Avez-vous assisté, au cours des 12 derniers mois, à des activités de perfectionnement (par exemple, des ateliers, des cours, des journées de formation, etc.) données au service de garde ou à l'extérieur du service de garde ?

Oui 1

Si oui, précisez le type de formation suivie (ex. formation académique, journée de formation, atelier...) et le nombre d'heures que vous y avez consacré :

Nb d'heures : _____

Nb d'heures : _____

Nb d'heures : _____

Nombre d'heure de participation, au total, au cours des 12 derniers mois : _____ heures.

Non 2 (passez à la question 19)

16. Veuillez encircler tous les sujets des activités auxquelles vous avez assisté au cours des 12 derniers mois et indiquer si elles étaient données par un membre du personnel du service de garde ou par un formateur externe. Encerclez tous les items qui s'appliquent

Sujets	Données par un membre du personnel du service de garde	Données par un formateur externe (professionnel, professeur, spécialiste)
a. Développement de l'enfant	1	2
b. Santé et sécurité	1	2
c. Le programme éducatif du Ministère	1	2
d. Relations avec les parents	1	2
e. Intervention du personnel éducateur auprès des enfants	1	2
f. Prévention des abus sexuels	1	2
g. Dépistage précoce de problèmes de développement	1	2
h. Liens avec les services communautaires	1	2
i. Diversité culturelle en service de garde	1	2
j. Travail en équipe	1	2
k. Autre, précisez : _____	1	2

Université du Québec à Montréal
Julie Lemire, coordonnatrice du projet JEMVIE 4 et 5 ans
514-987-3000 poste 7839)

RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES DE L'ÉDUCATRICE (7 pages)

17. Étiez-vous rémunérée pour participer à ces activités de perfectionnement ?
- Toujours 1
- Parfois 2
- Jamais 3
18. Dans quelle mesure les activités de perfectionnement auxquelles vous avez assisté ont-elles été utiles ?
- Encerclez votre degré de satisfaction sur une échelle de 1 à 7

Pas utiles			Moyennement utiles				Très utiles
1	2	3	4	5	6	7	

Section 2 : Sentiments face à sa situation professionnelle et satisfaction au travail

19. Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encircler la case qui décrit le mieux ce que vous pensez de votre situation professionnelle la plupart du temps.
- Encerclez une seule réponse par énoncé

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	Presque toujours/toujours
a. Mon travail est stimulant et rempli de défis	1	2	3	4	5
b. Je me sens épuisée physiquement à la fin de mes journées de travail	1	2	3	4	5
c. Mon travail me donne le sentiment d'accomplir quelque chose d'important	1	2	3	4	5
d. Je me sens épuisée sur le plan émotionnel à la fin de mes journées de travail	1	2	3	4	5
e. J'ai un impact positif sur la vie des enfants	1	2	3	4	5
f. Je me sens frustrée par ce travail	1	2	3	4	5
g. Je sens que j'utilise mes compétences et aptitudes dans mon travail	1	2	3	4	5
h. Je suis fière du service de garde où je travaille	1	2	3	4	5
i. Je manque de temps pour tout ce qu'il y a à faire	1	2	3	4	5

20. Quel est votre degré de satisfaction envers ...
- Encerclez une seule réponse par énoncé

	Très insatisfaisant	Insatisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
a. ... vos relations avec vos collègues en général ?	1	2	3	4
b. ... vos relations avec la direction ?	1	2	3	4
c. ... vos relations avec les parents ?	1	2	3	4
d. ... votre travail en général ?	1	2	3	4

Section 3 : Renseignements personnels

21. Vous êtes de sexe ?

Féminin..... 1
 Masculin..... 2

22. À quel groupe d'âge appartenez-vous?

Moins de 20 ans..... 1
 20 à 24 ans..... 2
 25 à 29 ans..... 3
 30 à 34 ans..... 4
 35 à 39 ans..... 5
 40 à 44 ans..... 6
 45 à 49 ans..... 7
 50 à 54 ans..... 8
 55 ans et plus..... 9

23. Quel est votre pays de naissance ?

Canada..... 1 (passez à la question 25)
 Autre, précisez :..... 2

24. Depuis combien d'années vivez-vous au Québec ?

Moins de 1 an..... 1
 Entre 1 et 2 ans..... 2
 Entre 2 et 3 ans..... 3
 Entre 3 et 4 ans..... 4
 Entre 4 et 5 ans..... 5
 Entre 5 et 6 ans..... 6
 Entre 6 et 7 ans..... 7
 Entre 7 et 8 ans..... 8
 Entre 8 et 9 ans..... 9
 Entre 9 et 10 ans..... 10
 Plus de 10 ans..... 11

25. Quelle est votre langue maternelle (la première langue que vous avez apprise) ?

Français..... 1
 Anglais..... 2
 Autre, précisez :..... 3

Section 4 : Niveau de formation et scolarité

26. Quel est votre plus haut diplôme obtenu peu importe le domaine d'études :

Aucun (secondaire 5 non complété) 1 (passez à la question 28)

Diplôme d'études secondaires (DES) 2 (passez à la question 28)

Diplôme d'études professionnelles (DEP) 3 (passez à la question 28)

Études collégiales :

Attestation (ABC) 4

Certificat (CBC) 5

Diplôme (DEC) 6

Études universitaires :

Certificat 7

Baccalauréat 8

Maîtrise 9

Docteur ou post-doctorat 10

Autre, précisez le diplôme : 11

27. Veuillez indiquer le nom de votre plus haut diplôme le plus précisément possible S.V.P.
(ex. DEC en techniques d'éducation en service de garde ou baccalauréat en éducation préscolaire)

28. Où avez-vous obtenu votre plus haut diplôme ?

À Québec 1

Hors du Québec 2 Précisez le pays d'obtention du diplôme : _____

et l'année d'obtention : _____

29. Êtes-vous présentement étudiante ?

Oui 1 Si oui, précisez votre programme d'étude : _____

Non 2

Section 5 : Renseignements sur l'installation

30. Quelle est l'année d'ouverture de l'installation pour laquelle vous travaillez ? _____

31. Dans l'installation pour laquelle vous travaillez, combien de places sont autorisées par le Ministère de la Famille et de l'Enfance ?

a. Pour les poupons : _____ b. Pour les enfants de 18 mois ou plus : _____

32. Dans l'installation pour laquelle vous travaillez, combien de places sont utilisées ?

a. Par les poupons : _____ b. Par les enfants de 18 mois ou plus : _____

Université du Québec à Montréal
Julie Lemire, coordonnatrice du projet JEMVIE 4 et 5 ans
514-987-3000 poste 7839

33. L'installation pour laquelle vous travaillez a-t-elle des places réservées ou accorde-t-elle une place prioritaire à...
- a. Des enfants présentant des besoins particuliers (ex. déficience intellectuelle, autisme, etc.) ?
 Oui 1 Si oui, précisez lequel ou lesquels : _____
 Non 2
 - b. Des enfants ayant fait l'objet d'une entente avec un CLSC ?
 Oui 1
 Non 2
 - c. D'autres catégories d'enfants ?
 Oui 1 Si oui, précisez lequel ou lesquels : _____
 Non 2
34. Une conseillère pédagogique est-elle affectée à l'installation pour laquelle vous travaillez ?
 Oui 1
 Non 2
35. Combien de membres du personnel éducateur régulier ont-ils été nouvellement intégrés dans l'installation pour laquelle vous travaillez au cours des 12 derniers mois ? _____ personnes.
36. L'installation pour laquelle vous travaillez a-t-elle reçu un ou des stagiaire(s) en techniques d'éducation à l'enfance au cours des 12 derniers mois ?
 Oui 1 Si oui, précisez combien : _____
 Non 2
37. Combien d'étages de l'installation sont fréquentés par les enfants ?
 (Compter également les étages qui ne servent qu'aux déplacements) _____ étages.
38. Quel âge ont les enfants de votre groupe ?
 (N'inscrivez pas leur nom afin que ces renseignements demeurent anonymes)
- | | |
|--|---|
| Enfant 1 : _____ années et _____ mois. | Enfant 6 : _____ années et _____ mois. |
| Enfant 2 : _____ années et _____ mois. | Enfant 7 : _____ années et _____ mois. |
| Enfant 3 : _____ années et _____ mois. | Enfant 8 : _____ années et _____ mois. |
| Enfant 4 : _____ années et _____ mois. | Enfant 9 : _____ années et _____ mois. |
| Enfant 5 : _____ années et _____ mois. | Enfant 10 : _____ années et _____ mois. |

A l'observatrice : Inscrire « P » à côté des enfants qui étaient présents le jour de l'observation.

E.4 HABILETÉS SOCIO-CONVERSATIONNELLES

Code de l'enfant : _____ Visite : ☐ 4 ans ☐ 5 ans Éval. # _____

4. LES HABILETÉS SOCIO-CONVERSATIONNELLES DE VOTRE ENFANT

(Girolametto, 1999; Traduction Dubé, en consultation avec Cronk)

	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent	Toujours
	1	2	3	4	5
1. Si je fais choisir mon enfant entre deux choses qu'il aime, il me dit laquelle il veut.	1	2	3	4	5
2. Lorsque quelque chose de nouveau ou d'inhabituel survient, mon enfant me pose des questions à ce sujet.	1	2	3	4	5
3. Si mon enfant connaît le nom de quelque chose, il me le dit lorsque je lui demande de nommer la chose.	1	2	3	4	5
4. Mon enfant pose des questions (en utilisant des sons, des gestes et/ou des mots).	1	2	3	4	5
5. Mon enfant débute des conversations avec moi lors d'activités quotidiennes.	1	2	3	4	5
6. Lorsque je lui pose une question, mon enfant répond.	1	2	3	4	5
7. Mon enfant me le dit lorsqu'il veut qu'on change d'activité.	1	2	3	4	5
8. Si je demande à mon enfant de répéter quelque chose que je n'ai pas compris, il le répète.	1	2	3	4	5
9. Mon enfant me demande de me joindre à son jeu ou à son activité.	1	2	3	4	5
10. Lors d'une conversation, mon enfant maintient le même sujet pendant au moins deux tours.	1	2	3	4	5
11. Mon enfant vient me voir pour parler de choses qui l'intéressent.	1	2	3	4	5
12. Les commentaires de mon enfant s'enchaînent avec ce que je dis.	1	2	3	4	5
13. Lorsque nous sommes ensemble, mon enfant m'embarque dans un jeu que nous avons déjà fait.	1	2	3	4	5
14. Lorsque nous jouons ensemble, mon enfant suggère différentes façons de jouer.	1	2	3	4	5
15. Les réponses de mon enfant donnent suite aux questions que je lui pose.	1	2	3	4	5
16. Mon enfant demande de l'aide lorsqu'il n'est pas capable de faire quelque chose et que je suis tout près.	1	2	3	4	5
17. Si j'ai dans les mains quelque chose que mon enfant veut, il me le demande.	1	2	3	4	5
18. Lorsque nous jouons à un jeu amusant (ex : se chatouiller) et que j'arrête tout à coup, mon enfant me demande de reprendre.	1	2	3	4	5
19. Les sons/gestes/mots de mon enfant correspondent au sujet de la conversation que nous avons ensemble.	1	2	3	4	5
20. Lorsque je n'ai pas compris ce que mon enfant me dit, il persiste à essayer de me faire comprendre.	1	2	3	4	5

LES HABILETÉS SOCIO-CONVERSATIONNELLES DE VOTRE ENFANT (1 page)

E.5 RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE

Code de l'enfant : _____ Visite : ☐ 4 ans ☐ 5 ans Éval. # _____

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE

Ce questionnaire nous permettra de mieux connaître le profil de votre famille.

S.V.P. répondez le plus exactement possible.

Par ailleurs, nous vous rappelons que tous les renseignements fournis seront tenus confidentiels.

	MÈRE	PÈRE (Remplissez cette section même si vous êtes séparés)
1. Quel âge aviez-vous au moment de la naissance de l'enfant qui participe à l'étude ?	_____ ans	_____ ans
2. Quel est votre pays de naissance ?	<input type="checkbox"/> Canada (passez à la question 4) <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____	<input type="checkbox"/> Canada (passez à la question 4) <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____
3. Si vous êtes immigré(e), depuis combien d'années vivez-vous au Québec ?	<input type="checkbox"/> Moins de 10 ans, précisez : _____ ans <input type="checkbox"/> Plus de 10 ans	<input type="checkbox"/> Moins de 10 ans, précisez : _____ ans <input type="checkbox"/> Plus de 10 ans
4. Quelle est votre langue maternelle (la première langue que vous avez apprise) ?	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____
5. Quel est le pays de naissance de l'enfant qui participe à l'étude ?	<input type="checkbox"/> Canada <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____	
6. Quelle est la langue maternelle de l'enfant qui participe à l'étude ?	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____	
7. Quelle(s) langue(s) est (sont) parlée(s) couramment à la maison ?	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/> Arabe <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____	
8. Êtes-vous séparée du père de l'enfant qui participe à l'étude ?	<input type="checkbox"/> Non (passez à la question 10) <input type="checkbox"/> Oui	
9. L'enfant qui participe à l'étude est-il en garde partagée ? Si oui, précisez le type de garde (ex. une semaine sur deux ou une fin de semaine sur deux)	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui _____	
10. Demeurez-vous avec un conjoint ? Si oui, depuis combien de temps vit-il avec-vous? _____ ans.	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui	

Université du Québec à Montréal
 Julie Lemire, coordonnatrice du projet JEMVIE 4 et 5 ans
 514-987-3000 poste 7839

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE (2 pages)

11. L'enfant qui participe à l'étude a-t-il des frère(s) et sœur(s) ? ☐ Non ☐ Oui
(dans le cas d'une famille recomposée, incluez les enfants qui sont issus d'une autre union.)
Si oui, précisez : combien vivent avec vous à temps plein (plus de la moitié du temps) ? _____
combien vivent avec vous à temps partiel (moins de la moitié du temps) ? _____
12. Quel est le rang de l'enfant qui participe à l'étude dans la famille ?
1^{er} 2^e 3^e 4^e Autre : _____
13. Combien de personnes vivent habituellement dans la maison (c'est-à-dire qui y habitent plus de la moitié du temps), incluant l'enfant qui participe à l'étude ? _____ adulte(s) et _____ enfant(s).
14. Quel est votre plus haut diplôme obtenu ?
☐ Aucun (secondaire 5 non complété)
☐ Diplôme d'études secondaires (DES)
☐ Diplôme d'études professionnelles (DEP)
Diplôme d'études collégiales :
☐ attestation (AEC) ☐ certificat (CEC) ☐ (DEC)
Diplôme d'études universitaires :
☐ certificat ☐ baccalauréat ☐ maîtrise ☐ doctorat ou post-doctorat
☐ Autre, précisez le diplôme : _____
15. Où avez-vous complété vos études ? ☐ Au Canada ☐ À l'étranger
16. Êtes-vous étudiante ? ☐ Non ☐ Oui, à temps partiel ☐ Oui, à temps plein
17. Avez-vous un emploi (même si vous êtes présentement en arrêt de travail) ?
☐ Non ☐ Oui, à temps partiel ☐ Oui, à temps plein
18. Si vous avez un emploi, quel est le code postal de votre lieu de travail ? _____
19. Quel est votre revenu familial brut ?
- | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| a. Moins de 15 000 \$ | g. De 40 000 \$ à 44 999 \$ | m. De 70 000 \$ à 74 999 \$ |
| b. De 15 000 \$ à 19 999 \$ | h. De 45 000 \$ à 49 999 \$ | n. De 75 000 \$ à 79 999 \$ |
| c. De 20 000 \$ à 24 999 \$ | i. De 50 000 \$ à 54 999 \$ | o. De 80 000 \$ à 84 999 \$ |
| d. De 25 000 \$ à 29 999 \$ | j. De 55 000 \$ à 59 999 \$ | p. De 85 000 \$ à 89 999 \$ |
| e. De 30 000 \$ à 34 999 \$ | k. De 60 000 \$ à 64 999 \$ | q. 90 000 \$ et plus |
| f. De 35 000 \$ à 39 999 \$ | l. De 65 000 \$ à 69 999 \$ | |

À L'ÉVALUATRICE : RÉPONDEZ IMMÉDIATEMENT À LA QUESTION SUIVANTE SELON LA RÉPONSE DE LA QUESTION PRÉCÉDENTE ET EN VOUS RÉFÉRANT AUX PRÉCISIONS EN ANNEXE, SELON LE NOMBRE DE PERSONNES DANS LA FAMILLE (QUESTION 13 DU PRÉSENT QUESTIONNAIRE).

20. La famille est-elle défavorisée ou favorisée ? (selon l'annexe) D F

Université du Québec à Montréal
Julie Lemire, coordonnatrice du projet JEMVIE 4 et 5 ans
514-987-3000 poste 7839

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE (2 pages)

E.6 EXPÉRIENCE DE GARDE DE L'ENFANT

Code de l'enfant : _____ Visite : ☐ 4 ans ☐ 5 ans Éval. # _____**6. L'EXPÉRIENCE DE GARDE DE VOTRE ENFANT**

(Lemay, 2006)

1. Votre enfant se fait-il garder sur une base régulière (en excluant les sorties occasionnelles) ?
☐ Non (questionnaire terminé. Merci) ☐ Oui
2. Quel type de service de garde utilisez-vous principalement? (une seule réponse)
☐ CPE de type installation ☐ Garderie privée
☐ CPE de type milieu familial ☐ Milieu familial privé
☐ Halte-garderie
☐ Garde par un proche (grand-mère, voisine, etc.)
☐ Autre, précisez : _____
3. Votre enfant se fait garder en moyenne combien de jours par semaine dans le type de service de garde mentionné précédemment ? _____ jours / semaine
4. Vers quelle heure environ votre enfant arrive-t-il au service de garde ? _____
5. Vers quelle heure environ votre enfant quitte-t-il le service de garde ? _____
6. Votre enfant se fait garder en moyenne combien d'heures par semaine dans le type de service de garde mentionné précédemment ?
☐ moins de 15 heures par semaine ☐ entre 31 et 45 heures par semaine
☐ entre 15 et 30 heures par semaine ☐ plus de 45 heures par semaine
7. Depuis combien de temps environ votre enfant fréquente-t-il son milieu de garde actuel ? _____ mois.
 Donc votre enfant était âgé de _____ mois quand il a débuté la fréquentation de son milieu de garde actuel.
8. Au cours de la dernière année, votre enfant a-t-il connu des variations importantes (de plus d'un mois) dans la moyenne d'heures de fréquentation du service de garde par semaine ? ☐ Non ☐ Oui, précisez :

<u>Occasion(s)</u>	<u>Durée consécutive</u> (en mois)	<u>Nb d'hres de fréquentation</u> par sem. lors de cette occasion
<input type="checkbox"/> Congé parental / retrait préventif	_____	_____
<input type="checkbox"/> Perte/changement d'emploi	_____	_____
<input type="checkbox"/> Vacances / congé scolaire	_____	_____
<input type="checkbox"/> Maladie	_____	_____
<input type="checkbox"/> Autre. Précisez : _____	_____	_____

E.7 ÉTAT DE SANTÉ ACTUELLE DE L'ENFANT

Code de l'enfant : _____ Visite : ☐ 4 ans ☐ 5 ans Éval. # _____

2. ÉTAT DE SANTÉ ACTUELLE DE L'ENFANT

1. En général, vous considérez votre enfant comme étant :
☐ En mauvaise santé ☐ En plus ou moins bonne santé ☐ En bonne santé
2. Au cours de la dernière année, avez-vous consulté l'un ou plusieurs de ces professionnels de la santé pour le suivi de santé régulier de votre enfant (c'est-à-dire pour une visite « de routine ») ?
☐ Pédiatre ou médecin généraliste (médecin de famille)
☐ Dentiste ☐ Orthophoniste
☐ Optométriste ☐ Physiothérapeute
☐ ORL ou audiologiste ☐ Autre, précisez : _____
3. Votre enfant a-t-il présenté un ou des problèmes de santé particulier(s) au cours de la dernière année ?
☐ Gastro-entérite ☐ Maladie contagieuse (coqueluche, varicelle, etc.)
☐ Allergie ☐ Infections aux oreilles (otites) (Combien ? _____)
☐ Asthme ☐ Infections respiratoires (bronchites)
☐ Anémie ☐ Épilepsie
☐ Problèmes cardiaques ☐ Autre, précisez : _____
4. Au cours de la dernière année, avez-vous consulté l'un ou plusieurs de ces spécialistes (enchant un médecin généraliste ou un urgentiste) pour un problème de santé particulier de votre enfant ?
☐ Pédiatre ☐ Orthophoniste ☐ Cardiologue
☐ Dentiste ou denturologiste ☐ Physiothérapeute ☐ Dermatologue
☐ Optométriste ou ophtalmologiste ☐ Orthopédiste ☐ Allergologue
☐ ORL ou audiologiste ☐ Urologue ☐ Psychologue
☐ Autre, précisez : _____
5. Au cours de la dernière année, votre enfant a-t-il eu un accident ou lui est-il arrivé l'un de ces incidents ?
☐ Brûlure ☐ Coupure ou entaille profonde
☐ Fracture ou dislocation ☐ Commotion cérébrale
☐ Intoxication (avec des produits dangereux, des médicaments, etc.)
☐ Chute (ayant causé des blessures) Précisez (ex. chute de vélo, dans les escaliers) : _____
☐ Autre, précisez : _____
6. Au cours de la dernière année, votre enfant est-il allé à l'urgence d'un hôpital, d'un CLSC ou d'une clinique médicale sans rendez-vous ? ☐ Non ☐ Oui Si oui, combien de fois ? _____
 Pour quelle(s) raison(s) ? _____
7. Au cours de la dernière année, votre enfant a-t-il été hospitalisé au moins une nuit ? ☐ Non ☐ Oui
 Si oui, précisez la durée de chaque séjour et la raison : _____ (nuits) _____ (nuits)
8. Votre enfant prend-il un ou des médicament(s) sur une base régulière ? ☐ Non ☐ Oui
 Si oui, précisez : ☐ Toute l'année ☐ Pour une partie de l'année seulement, précisez : _____
 Pour quel(s) problème(s) ? _____

Université du Québec à Montréal
Julie Lemire, coordonnatrice du projet JEMVIE 4 et 5 ans
514-987-3000 poste 7839

ÉTAT DE SANTÉ DE L'ENFANT (1 page)

E.8 Cahier de recrutement



Madame, Monsieur,

Votre famille a été choisie, au hasard, tout comme 3000 autres familles montréalaises, pour participer à un projet de recherche sur les jeunes enfants et ses milieux de vie.

Pourquoi mener cette recherche?

L'Université du Québec à Montréal sous la direction de Nathalie Bigras, professeur en éducation à la petite enfance, mène une étude afin d'examiner l'effet de la fréquentation de divers milieux de garde éducatifs sur le développement des enfants. Cette recherche est intitulée « jeune enfant et ses milieux de vie, volet 4 et 5 ans » (JEMVIE 4 et 5 ans). Pour ce faire, nous devons solliciter la participation d'enfants et de leurs parents qui seront âgés de 4 ans entre le 1^{er} octobre 2009 et le 30 septembre 2010. Ces enfants doivent avoir fréquenté durant toute leur petite enfance un service de garde dans un centre de la petite enfance (CPE) ou dans un milieu familial (SGMF). De plus, nous sommes aussi à la recherche d'enfants qui ne fréquentent aucun milieu de garde depuis leur naissance. Votre participation à cette recherche est volontaire, mais très appréciée puisqu'elle nous permettra de recueillir des données essentielles à la meilleure compréhension du développement de l'enfant.

Si vous acceptez de participer à la recherche, il y aura deux rencontres d'une durée de deux heures chacune. La première rencontre se fait lorsque votre enfant est âgé de 4 ans et la seconde lorsqu'il sera âgé de 5 ans. Celles-ci peuvent avoir lieu, à votre convenance, à votre domicile, au service de garde ou à un autre lieu de votre choix. Afin de vous remercier du temps que vous aurez consacré à ces deux rencontres, votre enfant recevra un cadeau-surprise et un diplôme de participation, alors que de votre côté, vous recevrez un chèque d'une valeur de 15 \$.

Au cours des prochains jours, une personne communiquera avec vous, afin de vérifier votre intérêt à participer à cette recherche. Cette personne se fera un plaisir de répondre à toutes vos questions et pourra vous donner plus de détails sur le déroulement des rencontres.

Pourquoi vous?

Votre famille a été sélectionnée au hasard parmi toutes les familles montréalaises ayant un enfant âgé de près de 4 ans. Après approbation par la Commission d'accès à l'information, la Régie de l'Assurance-Maladie du Québec nous a transmis vos coordonnées.

Que ferons-nous des renseignements recueillis?

Tous les renseignements personnels recueillis lors des rencontres seront traités et protégés selon un système de codification qui assure la confidentialité. En aucun cas, le nom des membres de votre famille, votre adresse et vos numéros de téléphone ne seront révélés à nulle autre personne que le personnel de la recherche qui aura signé un formulaire de confidentialité. Les autres données recueillies lors des rencontres serviront à des fins de recherche seulement.

Si vous désirez obtenir plus d'information concernant cette recherche ou que vous désirez participer, n'hésitez pas à nous contacter au (514) 987-3000 au poste 7839. Il nous fera un plaisir de vous répondre.

Merci de votre intérêt et de votre précieuse collaboration.

Isabelle Godbout,
Responsable du recrutement
Projet JEMVIE 4 et 5 ans



Madame, Monsieur,

_____ un enfant qui fréquente votre service de garde, a été sélectionné pour participer au projet de recherche sur les jeunes enfants et ses milieux de vie. Après avoir communiqué avec la famille, nous communiquons maintenant avec vous pour vous informer du projet et pour solliciter votre participation.

Pourquoi mener cette recherche?

L'Université du Québec à Montréal sous la direction de Nathalie Bigras, professeur en éducation à la petite enfance, mène une étude afin d'examiner l'effet de la fréquentation de divers milieux de garde éducatifs sur le développement des enfants. Cette recherche est intitulée « jeune enfant et ses milieux de vie, volet 4 et 5 ans » (JEMVIE 4 et 5 ans). Pour ce faire, nous avons sollicité la participation d'enfants et de leurs parents qui seront âgés de 4 ans entre le 1^{er} octobre 2009 et le 30 septembre 2010. Ces enfants doivent avoir fréquenté durant toute leur petite enfance un service de garde dans un centre de la petite enfance (CPE). Nous sollicitons votre participation volontaire à cette recherche, mais très appréciée puisqu'elle nous permettra de recueillir des données essentielles à la meilleure compréhension du développement de l'enfant qui fréquente un CPE.

Si vous acceptez de participer à la recherche, il y aura une matinée d'observation d'une durée maximale de 5 heures dans le groupe de l'enfant qui participe à l'étude. Cette matinée consiste à observer l'enfant concerné par le projet de recherche ainsi que les autres enfants du groupe dans leur milieu de garde. Nous observerons leur routine, leurs jouets, leurs activités, leurs relations sociales ainsi que tout ce qui touche à leur environnement dans le CPE. L'observation aura lieu lorsque l'enfant sera âgé de 4 ans dans votre CPE auprès de l'éducatrice et du groupe fréquenté par l'enfant. De plus, nous vous ferons parvenir, par voie postale, des questionnaires qui devront être complétés par l'éducatrice du groupe en question à deux reprises, soit quelques jours avant l'observation du groupe lorsque l'enfant sera âgé de 4 ans et une seconde fois lorsque l'enfant sera âgé de 5 ans. Ces questionnaires devront être remis à l'observatrice qui viendra observer le groupe à 4 ans. À cinq ans, ils devront être retournés par la poste dans une enveloppe-réponse affranchie.

Au cours des prochains jours, une personne communiquera avec vous, afin de vérifier votre intérêt à participer à cette recherche. Cette personne se fera un plaisir de répondre à toutes vos questions et pourra vous donner plus de détails sur le déroulement des rencontres. D'ici là, vous pouvez informer votre direction et discuter du projet avec le parent concerné.

Pourquoi vous?

Après avoir communiqué avec la famille de l'enfant, celle-ci a accepté de participer au projet et nous a transmis vos coordonnées, afin de vous contacter.

Que feront-nous des renseignements recueillis?

Tous les renseignements personnels recueillis lors des rencontres seront traités et protégés selon un système de codification qui assure la confidentialité. En aucun cas, votre nom, votre adresse et vos numéros de téléphone ne seront révélés à nulle autre personne que le personnel de la recherche qui aura signé un formulaire de confidentialité. Les autres données recueillies lors des rencontres serviront à des fins de recherche seulement.

Si vous désirez obtenir plus d'information concernant cette recherche ou que vous désirez participer, n'hésitez pas à nous contacter au (514) 987-3000 au poste 7839. Il nous fera un plaisir de vous répondre.

Merci de votre intérêt et de votre précieuse collaboration.

Isabelle Godbout,

Responsable du recrutement

Code de l'enfant : _____

Jeune enfant et ses milieux de vie
- RECRUTEMENT -



(JEMVIE)

MILIEU DE GARDE DE L'ENFANT

1- L'enfant fréquente-t-il présentement un service de garde ? ☐ Non (poursuivre question 4) ☐ Oui

À quel âge a-t-il commencé à fréquenter un service de garde à temps plein ? _____ mois

2- L'enfant a-t-il fréquenté un autre milieu de garde avant le milieu actuel ? ☐ Non ☐ OuiSi oui, Premier milieu de garde :

Quel était le type de milieu de garde ?

a) CPE en installation

b) CPE en milieu familial

c) Halte-garderie

d) Jardin d'enfants

e) Adulte (autre que le parent) f) Garderie privée

g) Milieu familial privé

h) Autre, précisez : _____

Précisez : À quel âge a-t-il commencé à fréquenter ce milieu _____ mois

À quel âge a-t-il quitté ce milieu _____ mois

Nombre d'heures par semaine : _____

Nombre de jours par semaine : _____

Nom du service de garde : _____

Nom de l'éducatrice ou de la responsable : _____

Ville : _____

Deuxième milieu de garde (s'il a lieu) :

Quel était le type de milieu de garde ?

a) CPE en installation

b) CPE en milieu familial

c) Halte-garderie

d) Jardin d'enfants

e) Adulte (autre que le parent) f) Garderie privée

g) Milieu familial privé

h) Autre, précisez : _____

Précisez : À quel âge a-t-il commencé à fréquenter ce milieu _____ mois

À quel âge a-t-il quitté ce milieu _____ mois

Nombre d'heures par semaine : _____

Nombre de jours par semaine : _____

Nom du service de garde (actuel) : _____

Nom de l'éducatrice ou de la responsable : _____

Ville : _____

Code de l'enfant : _____

3- Présentement, quel type de milieu de garde fréquente-t-il ?

- | | |
|---------------------------------|----------------------------|
| a) CPE en installation | b) CPE en milieu familial |
| c) Halte-garderie | d) Jardin d'enfants |
| e) Adulte (autre que le parent) | f) Garderie privée |
| g) Milieu familial privé | h) Autre, précisez : _____ |

Précisez :
 Nombre d'heures par semaine : _____
 Nombre de jours par semaine : _____
 Nom du service de garde (actuel) : _____
 Nom de l'éducatrice ou de la responsable : _____
 Adresse : _____
 _____ Code postal _____
 Numéro de téléphone : _____

4- Est-ce que votre enfant a déjà fréquenté un milieu de garde entre l'âge de 0 à 4 ans ? ☐ Non ☐ Oui

Si non, Avez-vous l'intention d'inscrire votre enfant dans un service de garde ou à la maternelle 4 ans au cours de la prochaine année ? ☐ Non ☐ Oui

À partir de quelle date : _____

Précisez :
 Type de service de garde : _____
 Nombre d'heures par semaine : _____
 Nombre de jours par semaine : _____
 Nom du service de garde : _____

INFORMATIONS SUPPLEMENTAIRES :

Code de l'enfant : _____

ÉTAT DE SANTÉ DE L'ENFANT À LA NAISSANCE

5- Date de naissance : ____/____/____ Jour/Mois/Année

6- Sexe : Fille (1) _____ Garçon (2) _____

7- Combien de semaines a duré votre grossesse (plus de 37 semaines)? _____ semaines
(C'est-à-dire, à combien de semaines de grossesses à eu lieu l'accouchement?)8- Avez-vous eu des problèmes médicaux pendant votre grossesse ? ☐ Non ☐ Oui

Si oui, lequel (lesquels) ? (cochez)

- ☐ Diabète de grossesse ☐ Hypertension ou chute de pression
☐ Problèmes liés à la glande thyroïde
☐ Problèmes liés au placenta (détachement placentaire, placenta praevia, etc.)
☐ Travail prématuré
☐ Autre, précisez : _____

9- Avez-vous eu des complications à la naissance ? ☐ Non ☐ Oui

Si oui, lequel (lesquels) ? (cochez)

- ☐ Césarienne d'urgence (ne pas cocher si la césarienne était planifiée)
☐ Utilisation de forceps
☐ Le bébé a eu des difficultés respiratoires ou cardiaques
☐ Le bébé avait la jaunisse
☐ Le bébé a avalé du liquide amniotique
☐ Autre, précisez : _____

10- Apgar à la naissance (supérieur à 7 (3^{ème})) : _____

11- Poids à la naissance (plus de 2500 grammes) : _____ (Grammes) CENTILE : _____

12- Périmètre crânien à la naissance : _____ (CM) CENTILE : _____

13- Taille à la naissance : _____ (CM) CENTILE : _____

14- Votre enfant présente-t-il un problème de développement connu ? ☐ Non ☐ Oui

Si oui, lequel (lesquels) ? (cochez)

- ☐ Langage ☐ Neurologique
☐ Trouble envahissant du développement (TED) ☐ Hyperactivité
☐ Autre, précisez : _____

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE DE L'ENFANT

15- Combien de personnes vivent habituellement dans la maison (incluant l'enfant qui participe à l'étude) :

Enfants : _____ Adultes : _____

16- Quel est votre revenu familial brut ? : _____ ☐ Inférieur ☐ supérieur **F** **D**

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| a. Moins de 15 000 \$ | g. De 40 000 \$ à 44 999 \$ | m. De 70 000 \$ à 74 999 \$ |
| b. De 15 000 \$ à 19 999 \$ | h. De 45 000 \$ à 49 999 \$ | n. De 75 000 \$ à 79 999 \$ |
| c. De 20 000 \$ à 24 999 \$ | i. De 50 000 \$ à 54 999 \$ | o. De 80 000 \$ à 84 999 \$ |
| d. De 25 000 \$ à 29 999 \$ | j. De 55 000 \$ à 59 999 \$ | p. De 85 000 \$ à 89 999 \$ |
| e. De 30 000 \$ à 34 999 \$ | k. De 60 000 \$ à 64 999 \$ | q. 90 000 \$ et plus |
| f. De 35 000 \$ à 39 999 \$ | l. De 65 000 \$ à 69 999 \$ | |

17- Quelles(s) langue(s) est (sont) parlée(s) couramment à la maison ? _____

18- Quelle est la langue maternelle de l'enfant qui participe à l'étude (c'est-à-dire la première langue qu'il a apprise et celle qu'il utilise pour communiquer couramment avec sa MÈRE) ? _____

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbott, M., Atwater, J. B., Lee, Y. et Edwards, L. (2011). A Data-Driven Preschool PD Model for Literacy and Oral Language Instruction. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 14(4), 229-245.
- Ahsam, S., Shepherd, J. et Warren-Adamson, C. (2006). Working with pre-school practitioners to improve interactions. *Child Language Teaching & Therapy*, 22(2), 197-217.
- Alfaro Piker, R. et Rex, L. A. (2008). Influences of Teacher-Child Social Interactions on English Language Development in a Head Start Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36, 187-193.
- Andresen, H. (2005). Role Play and Language Development in the Preschool Years. *Culture & Psychology*, 11(4), 387-414.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Azzi-Lessing, L. (2009). Quality Support Infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), 1-7.

- Barbour, A., Boyer, W., Hardin, B. et Wortham, S. (2004). From Principle to Practice: Using the Global Guidelines to Assess Quality Education and Care. *Childhood Education*, 80(6), 327-331.
- Becker, B. (2011). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap? *The British Journal of Sociology*, 62(1), 69-88.
- Bigras, N. (2006). *Questionnaire sur les renseignements généraux des familles*. Montréal: Document inédit, Projet de recherche *Jeune enfant et ses milieux de vie* (JEMVIE), Université du Québec à Montréal.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., et al. (2010). A Comparative Study of Structural and Process Quality in Center-based and Family-Based Childcare Services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Bigras, N. et Japel, C. (2008). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance. Dans N. Bigras et C. Japel (Éds.), *La Qualité dans nos services de garde éducatif à la petite enfance : La définir. La comprendre. La soutenir*. (pp. 3-20). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2006). *Questionnaire sur l'expériences de garde des jeunes enfants*. Montréal: Document inédit, Projet de recherche *Jeune enfant et ses milieux de vie* (JEMVIE), Université du Québec à Montréal.

- Bigras, N. et Lemay, L. (2012). Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter un service de garde? Constats et recommandations. Dans N. Bigras et L. Lemay (Éds.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (pp. 375-391). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blain-Brière, B., Bouchard, C., Eryasa, J. et Boucher, I. (2012). Développement langagier de l'enfant et fréquentation d'un SGÉ. Dans N. Bigras et L. Lemay (Éds.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants: état des connaissances* (pp. 412). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blank, M., Rose, S. A. et Berlin, L. J. (1978). *PLAI The language of learning in practice*. New York: Grune & Stratton.
- Blau, D. M. (1997). The production of quality in child care centers. *The Journal of Human Resources*, 32(2), 354-387.
- Bodrova, E. (2008). Make-Believe Play versus Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2005). High Quality Preschool Programs: What Would Vygotsky Say? *Early Education & Development*, 16(4), 435-444.
- Bohannon, J. N. et Bonvillian, J. D. (2009). Theoretical Approaches to Language Acquisition. Dans J. B. Gleason et N. B. Ratner (Éds.), *The Development of Language* (7e éd., pp. 227-284). Boston: Pearson.

- Bolduc, N. (2009). Le Québec, chef de file en matière de soutien aux familles. *Prospective, Gouvernement du Québec: Ministère du Conseil exécutif*, 11(1), 2-8.
- Bouchard, C. (2008). Je communique. Le développement du langage de 0 à 3 ans. Dans C. Bouchard (Éd.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (pp. 189-227). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., et al. (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371-379.
- Bouchard, C. et Charron, A. (2008). Je m'exprime : Le développement du langage et la littératie de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (Éd.), *Le Développement Global de l'Enfant de 0 à 5 ans en Contextes Éducatifs* (pp. 357-405). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, M.-E. G., Fitzpatrick, E. M. et Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès des enfants francophones. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 33(3), 129-139.
- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2004). *Échelle d'observation de la qualité éducative : Les Services de Garde en Installation pour les Enfants de 18 Mois ou Plus*. Québec: Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille; Gouvernement du Québec.

- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. et Rock, S. L. (1988). Home Environment and School Performance: A Ten-Year Follow-Up and Examination of Three Models of Environmental Action. *Child Development*, 59(4), 852-867.
- Bronfenbrenner, U. (1975). The Ecology of Human Development in Retrospect and Prospect. *Report: ED128387*. 25pp.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Éditions Retz.
- Bryant, D., Burchinal, M. et Zaslow, M. (2011). Empirical Approaches to Strengthening the Measurement of Quality. Issues in the Development and Use of Quality Measures in Research and Applied Settings. Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout et T. Halle (Éds.), *Quality Measurement in Early Childhood Settings* (pp. 33-47). Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Bryant, J. B. (2009). Language in social contexts. Dans J. B. Gleason et N. B. Ratner (Éds.), *The Development of Language* (7e éd., pp. 192-226). Boston: Pearson.
- Burchinal, M., Cryer, D., Clifford, R. M. et Howes, C. (2002a). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11.

- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. M., et al. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153.
- Burchinal, M., Kainz, K. et Cai, Y. (2011). How Well Do Our Measures of Quality Predict Child Outcome? A Meta-Analysis and Coordinated Analysis of Data from Large-Scale Studies of Early Childhood Settings. Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout et T. Halle (Éds.), *Quality Measurement in Early Childhood Settings* (pp. 11-31). Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. et Howes, C. (2002b). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Nabors, L. A. et Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67(2), 606-620.
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Riggins, R. J., Zeisel, S. A., Neebe, E. et Bryant, D. (2000). Relating Quality of Center-based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. (2010). Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.

- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Curenton, S. M., Wiggins, A., Turnbull, K. P., et al. (2011). The Impact of Teacher Responsivity Education on Preschoolers' Language and Literacy Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 315-330.
- Carrow-Woolfolk, E. (1995). *Oral and Written Language Scales*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. et Tomblin, J. B. (1999). Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence from a Longitudinal Investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361.
- Cloutier, R. et Renaud, A. (1990). Langage et culture. Dans R. Cloutier et A. Renaud (Éds.), *Psychologie de l'enfant* (pp. 648-674). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2e éd.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, N. J. (2005). L'impact du développement du langage sur le développement psychosocial et affectif des jeunes enfants. Montréal: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]*. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedia.com/documents/CohenFRxp.pdf>. Obtenu le 27/03/2011.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. et Slominski, L. (2006). Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689.

Cristofaro, T. N. et Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Mother-child conversations at 36 months and at pre-kindergarten: Relations to children's school readiness. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(1), 68-97.

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal: Chenelière Éducation.

de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. et Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861-874.

de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. et Geurts, S. A. E. (2007). Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 312-326.

Dearing, E., McCartney, K. et Taylor, B. A. (2009). Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children's Math and Reading Achievement in Middle Childhood? *Child Development*, 80(5), 1329-1349.

Deleau, M. (2009). On apprend à parler pour agir avec autrui. Dans M. Fournier et R. Lécuyer (Éds.), *L'intelligence de l'enfant* (pp. 194-195). Auxerre Cedex: Siences Humaines Éditions.

- Dickinson, D. K. (2001). Large-Group and Free-Play Times. Dans D. K. Dickinson et P. O. Tabors (Éds.), *Beginning Literacy with Language* (pp. 223-256). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dickinson, D. K. et Smith, M. W. (2001). Supporting Language and Literacy Development in the Preschool Classroom. Dans D. K. Dickinson et P. O. Tabors (Éds.), *Beginning Literacy with Language* (pp. 139-148). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en Qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Dubé, A. (1997). *Traduction et étude de fiabilité d'une grille-questionnaire portant sur le style socio-communicatif de l'enfant de 2 à 4 ans*. Université de Montréal, Montréal.
- Duncan, G. J. et Brooks-Gunn, J. (2000). Family Poverty, Welfare Reform, and Child Development. *Child Development*, 71(1), 188-196.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. K., et al. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Dunn, L. M. (1979). *Peabody Picture Vocabulary Test revised*. Circle Pines: American Guidance Service.

Dunn, L. M. et Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines: American Guidance Services.

Dunn, L. M. et Dunn, L. M. (1997). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto: Psycan.

Dunn, L. M., Theriault-Whalen, C. M. et Dunn, L. M. (1991). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto: Psycan.

Feagans, L. et Farran, D. (1979). *Adaptive language inventory Unpublished*. University of North Carolina at Chapel Hill.

Fekonja, U. P., Marjanovic, L. U. et Kranjc, S. (2005). Free Play and Other Daily Preschool Activities as a Context for Child's Language Development. *Studia Psychologica*, 47(2), 103-117.

Fekonja, U. P., Marjanovic, L. U. et Kranjc, S. (2010). Children's Storytelling: The Effect of Preschool and Family Environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 55-73.

Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E. et al. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1-185.

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.

Forry, N., Vick, J. et Halle, T. (2009). Evaluating, Developing, and Enhancing Domain-Specific Measures of Child Care Quality. *Research-to-Policy Research-to-Practice Brief*, 16.

Fukkink, R. G. et Lont, A. (2007). Does Training Matter? A Meta-Analysis and Review of Caregiver Training Studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.

Fulignia, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S. et Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 198-209.

Gardner, M. F. (1979). *Manual for the Expressive One-Word Picture Vocabulary Test - Revised*. Novato: Academic Therapy Publication.

Garrett, P., Ng'andu, N. et Ferron, J. (1994). Poverty Experiences of Young Children and the Quality of Their Home Environments. *Child Development*, 65(2), 331-345.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.

Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Borge, A. I. H., Larouche, F., Séguin, J. R. et Rutter, M. (2007). Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: The moderating role

of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 490-497.

Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Giguère, C.-É., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., et al. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359-1367.

Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L. et Gill, S. (2006). Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315.

Ghazvini, A. et Mullis, R. L. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 112-125.

Girolametto, L. et Weitzman, E. (2002). Responsiveness of Child Care Providers in Interactions with Toddlers and Preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281.

Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299-311.

Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2006). Facilitating Language Skills: Inservice Education for Early Childhood Educators and Preschool Teacher. *Infants & Young Children*, 19(1), 36-49.

- Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R. et Duff, D. (2000). Directiveness in teacher's language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1101-1114.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. S. et LaGrange, A. (2006). Towards a Predictive Model of Quality in Canadian Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295.
- Gouvernement du Québec. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais : Rapport synthèse*. Montréal: Direction de la santé publique, Agence de la santé et des services sociaux.
- Guo, Y., Pianta, S. B., Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2010). Relations among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gains. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 1094-1103.
- Harms, T., Clifford, R. M. et Cryer, D. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M. et Cryer, D. (1998a). *The early childhood environment rating scale (Rev. ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M. et Cryer, D. (1998b). *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS-R)*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Harms, T., Cryer, D. et Clifford, R. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.

Hart, B. et Risley, T. R. (1992). American Parenting of Language-Learning Children: Persisting Differences in Family-Child Interactions Observed in Natural Home Environments. *Developmental Psychology*, 28(6), 1096-1105.

Hart, B. et Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914.

Hedrick, D., Prather, E. et Tobin, A. (1984). *Sequenced Inventory of Communication Development (2nd ed)*. Seattle: University of Washington.

Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.

Hohm, E., Jennen-Steinmetz, C., Schmidt, M. H. et Laucht, M. (2007). Language development at ten months: Predictive of language outcome and school achievement ten years later? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(3), 149-156.

Honig, A. S. et Hirallal, A. (1998). Which Counts More for Excellence in Childcare Staff: Years in Service, Education Level or ECE Coursework? *Report: ED421211*. 39pp.

Institut de la Statistique du Québec. (2006). *Enquête sur les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde; Tome I*. Québec: Gouvernement du Québec.

Institut de la Statistique du Québec. (2011a). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de service de garde, 2009*. Québec: Gouvernement du Québec.

Institut de la Statistique du Québec. (2011b). *Utilisation et préférences des familles quant à la garde régulière de leurs jeunes enfants selon l'indice de défavorisation*. Québec: Gouvernement du Québec.

Invernizzi, M., Meier, J. et Sullivan, M. (2004). *Phonological awareness and literacy Screening: PreK*. Charlottesville: University of Virginia.

Jalongo, M. R. et Sobolak, M. J. (2011). Supporting Young Children's Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits, and Evidence-Based Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 38, 421-429.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

- Korat, O. (2009). The effect of maternal teaching talk on children's emergent literacy as a function of type of activity and maternal education level. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), 34-42.
- La Paro, K. M., Pianta, R., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2002). *CLASS: PK version. Unpublished measure*. University of Virginia.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.-E., Sylva, K. et Stein, A. (2008). The Quality of Different Types of Child Care at 10 and 18 Months: A Comparison between Types and Factors Related to Quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177-209.
- Lestage, P. (2008). *Jérôme Bruner*. Document inédit. Institut universitaire de formation des maîtres. Limousin.
- Li-Grining, C. P. et Coley, R. L. (2006). Child Care Experiences in Low-Income Communities: Developmental Quality and Maternal Views. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 125-141.
- Mák, G. (2007). *L'impact de la qualité des services de garde sur le développement cognitif au préscolaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Qc.
- Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C. et Préneron, C. (2004). *Apprendre à parler : influence du mode de garde*. Paris: L'Harmattan.

- Marjanovic, L. U., Kranjc, S., Fekonja, U. et Bajc, K. (2006). Quality of the Preschool and Home Environment as a Context of Children's Language Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 131-147.
- Marjanovic, L. U., Kranjc, S., Fekonja, U. et Bajc, K. (2008). The Effect of Preschool on Children's School Readiness. *Early Child Development and Care*, 178(6), 569-588.
- Marjanovic, L. U., Socan, G., Bajc, K. et Fekonja, U. (2008). Children's Intellectual Ability, Family Environment, and Preschool as Predictors of Language Competence for 5-Year-Old Children. *Studia Psychologica*, 50(1), 31-47.
- Marois, P. (2008). L'adoption d'une politique familiale au Québec. Dans N. Bigras et G. Cantin (Éds.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : Recherches, réflexions et pratiques* (pp. IX-XVIII). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martin, L. et Baillargeon, G. (1989). *Statistiques appliquées à la psychologie*. Trois-Rivières: SMG.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., et al. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.

McCain, M. N., Mustard, J. F. et McCuaig, K. (2011). *Le point sur la petite enfance 3 : Prendre des décisions, agir*. Toronto: Margaret & Wallace McCain Family Foudation.

McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20(2), 244-260.

McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A. et Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 411-426.

Ministère de la Famille et des Aînés. (2007a). *Accueillir la petite enfance: Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille et des Aînés. (2007b). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille et des Aînés. (2012). *Nombre de services de garde et de places sous permis. État de situation au 31 octobre 2012*. Québec: Gouvernement du Québec.

Montie, J. E., Xiang, Z. et Schweinhart, L. J. (2006). Preschool Experience in 10 Countries: Cognitive and Language Performance at Age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 313-331.

- Moss, P., Dahlberg, G. et Pence, A. (2000). Getting Beyond the Problem with Quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 103-115.
- Neill, G., Desrosiers, H., Ducharme, A. et Gingras, L. (2006). L'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants au Québec : le rôle de l'environnement familial et économique. *Cahiers québécois de démographie*, 35(1), 149-168.
- Neuman, S. B. et Carta, J. J. (2011). Advancing the Measurement of Quality for Early Childhood Programs that Support Early Language and Literacy Development. Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout et T. Halle (Éds.), *Quality Measurement in Early Childhood Settings*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Neuman, S. B. et Roskos, K. A. (1993a). Designing the Physical Environment for Language and Literacy Learning. Dans S. B. Neuman et K. A. Roskos (Éds.), *Language and Literacy Learning in the Early Years: An Integrated Approach* (pp. 98-129). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Neuman, S. B. et Roskos, K. A. (1993b). *Language and Literacy Learning in the Early Years: An Integrated Approach*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of Infant Child Care: Factors Contributing to Positive Caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306.

NICHD Early Child Care Research Network. (1999). Child Outcomes When Child Care Center Classes Meet Recommended Standards for Quality. *American Journal of Public Health*, 89(7), 1072-1077.

NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960-980.

NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-Care Structure - Process - Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*, 13(3), 199-206.

NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1/2? *Developmental Psychology*, 39(3), 451-469.

NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.

NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.

NICHD Early Child Care Research Network et Duncan, G. J. (2003). Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*, 74(5), 1454-1475.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Olds, S. W. et Papalia, D. E. (2001a). *Le développement de l'enfant* (5e éd.). Laval: Éditions Études Vivantes.

Olds, S. W. et Papalia, D. E. (2001b). Le développement physique et intellectuel au cours de la petite enfance. Dans S. W. Olds et D. E. Papalia (Éds.), *Le développement de l'enfant* (pp. 172-196). Laval: Éditions Études Vivantes.

Organisation de Coopération et de Développement Économique. (2007). Littératie et cerveau. Dans OCDE (Éd.), *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage* (pp. 89-100). Paris: OCDE.

Otto, B. (2010). *Language Development In Early Childhood* (3e éd.). Upper Saddle River: Pearson Education.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.

Pence, A., Goelman, H., Kohen, D. et Hunter, T. (2000). The Victoria Day Care Research Project: overview of a longitudinal study of child care and human development in Canada. *The Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*, 8(2), 49-54.

- Phillipsen, L. C., Burchinal, M., Howes, C. et Cryer, D. (1997). The Prediction of Process Quality from Structural Features of Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281-303.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System - CLASS*. Baltimore: Brookes.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. et Justice, L. M. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431-451.
- Pullen, P. C. et Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Reynell, J. (1991). *Reynell Developmental Language Scales (U.S. edition)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. et Kohen, D. (2010). School Readiness and Later Achievement: Replication and Extension Using a Nationwide Canadian Survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007.
- Rondal, J.-A. (1978). *Langage et éducation*. Bruxelles: Pierre Mardaga, éditeur.

- Samuelsson, I. P. et Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Saracho, O. N. et Spodek, B. (2007). Early Childhood Teachers' Preparation and the Quality of Program Outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91.
- Sauvage, J. (2003). *L'enfant et le langage. Une approche dynamique et développementale*. Paris: L'Harmattan.
- Schliecker, E., White, D. R. et Jacobs, E. (1991). The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23(1), 12-24.
- Séguin, L., Monette, S., De Blois, S., Laguë, J., Bastien, M.-F., Denis, É., et al. (2002). *Questionnaire sur la santé des jeunes enfants*. Montréal: Document inédit, Équipe DEC, Université du Québec à Montréal.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261.
- Stipek, D. J., Daniels, D., Galuzzo, D. et Milburn, S. (1992). Characterizing early childhood education programs for poor and middle-class children. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 1-19.

Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence From a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.

Tobin, J. (2005). Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective. *Early Education and Development. Special Issue: Early Childhood Program Quality*, 16(4), 421-434.

Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1(1), 67-87.

Tomasello, M. (1995). Language is Not an Instinct. *Cognitive Development*, 10, 131-156.

Tomasello, M. (1998). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure* (Vol. 1). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Tomasello, M. (2005). *Constructing A Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology Press.

Tout, K., Zaslow, M. et Berry, D. (2006). Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings.

Dans M. Zaslow et I. Martinez-Beck (Éds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 77-110). Baltimore: Brookes Publishing.

Trudeau, N., Frank, I. et Poulin-Dubois, D. (1999). Une adaptation en français québécois du MacArthur Communicative Development Inventory. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, 23(2), 61-73.

Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L. M. et Bowles, R. (2009). Preschoolers' Exposure to Language Stimulation in Classrooms Serving At-Risk Children: The Contribution of Group Size and Activity Context. *Early Education & Development*, 20(1), 53-79.

van Kuyk, J. J. (2011). Scaffolding - how to increase development? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 133-146.

Vandell, D. L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology. Special Issue: The Maturing of the Human Developmental Sciences: Appraising Past, Present, and Prospective Agendas*, 50(3), 387-414.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions La Dispute.

Wagner, L., Greene-Havas, M. et Gillespie, R. (2010). Development in Children's Comprehension of Linguistic Register. *Child Development*, 81(6), 1678-1686.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K. et Rashotte, C. A. (1999). *The comprehensive test of phonological processing*. Austin: Pro-Ed.

Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2011). Improving Vocabulary and Pre-Literacy Skills of At-Risk Preschoolers Through Teacher Professional Development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455-469.

Watson, R. (2001). Literacy and Oral Language: Implications for Early Literacy Acquisition. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (Éds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 43-53). New York: The Guilford Press.

Wechsler. (2004). *Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire - Version pour francophone du Canada (WPPSI-III)* (3e éd.). Toronto: NCS Pearson.

Wechsler. (2005). *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants* (4e éd.). Toronto: NCS Pearson.

Weigel, D. J., Martin, S. S. et Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.

- Weitzman, E. et Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir : comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance*. Toronto: Centre Hanen.
- West, J., Denton, K. et Germino-Hausken, E. (2000). *America's kindergartners*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Wetherby, A. et Prizant, B. (1993). *Communication and Symbolic Behavior Scales*. Chicago: Riverside Publishing Company.
- Woodcock, R. et Johnson, M. B. (1990). *Tests of achievement, WJ -R. Examiner's manual*. Allen: DLM Teaching Resources.
- Woodcock, R., McGrew, K. et Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III*. Itasca: Riverside.
- Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L., et al. (2006). Child Outcome Measures in the Study of Child Care Quality. *Evaluation Review*, 30(5), 577-610.
- Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K. et Halle, T. (2011). *Quality Measurement in Early Childhood Settings*. Baltimore: Brookes Publishing Company.